ROK I. PAŹDZIERNIK 1924. Nr. 5.

Szkoła i Nauczyciel

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA ORAZ ŻYCIA ORGANIZACYJNEGO NAUCZYCIELSTWA.

Wydawnictwo Komisji Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych na Województwo Łódzkie oraz Zarządu Okręgu Łódzkiego Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich.

TOMCZAK ROMAN.

Zarys rozwoju szkolnictwa powszechnego w Polsce.

(Lata Komisji Edukacji Narodowej. Wiek XIX. Okres dzisiejszy).

Odczyt, wygłoszony na zjeździe jubilejuszowym nauczycielstwa P. S. P. w Łodzi.

(Dokończenie).

Po roku 1795 -- szkolnictwo polskie, zwłaszcza elementarne postępuje powoli naprzód o tyle, że np. w roku 1811 „szkółki ludowe od sześciuset do tysiąca przeszło zaprowadzono podług ostatniego ich obliczenia“. Jeśli jednak powstałe w roku 1800, jako przyobleczona w czyn myśl St. Sołtyka — „Towarzystwo Przyjaciół Nauk“, istniejące do roku 1832 wywierało, zwłaszcza w czasie pobytu Prusaków w Warszawie, całkowicie decydujący wpływ na kształtowanie się szkolnictwa, wzorowanego zresztą na wytycznych Komisji Ed. Narod., jeśli staraniem najczynniejszego swego członka i później prezesa — Staszica — wprowadzało w życie najnowsze metody wychowawcze Pestalozziego, Herbarta, Lancastra i innych wielkich pedagogów Zachodu; jeśli na Litwie i Rusi w pierwszych dwu dziesiątkach lat XIX wieku utrzymana była całkowicie autonomiczna struktura dla szkół i nauczycieli podług „Ustaw“ Komisji Edukacyjnej z Uniwersytetem Batorego na czele, gdzie obok rektora Jana Śniadeckiego, chluby ówczesnej Polski, opracował brat jego Jan, profesor Lelewel i inni — to obok tych poczynań żadnych niemal rezultatów nie przyniosła praca powstałej w czasie Księstwa Warszawskiego w 1807 roku w Warszawie

Izby Edukacyjnej, przekształconej w roku 1811 na Dyrekcję Edukacji Narodowej, jako sekcji Ministerstwa Spraw Wewnętrznych, której prezesem był Stanisław Potocki. Gorzej dzieje się w Galicji, która przeszła pod zabór austrjacki jeszcze przed powstaniem Komisji Ed., a mianowicie po pierwszym rozbiorze 1772 roku. Szkół było niewiele, zorganizowanych pozatem w niezwykle opłakany sposób. Nędza gospodarcza sprzyjała tu nędzy umysłowo-moralnej, a na gruzach tych święciła triumfy germanizacja kraju, stosowana przez Wiedeń z całą świadomością. Stan taki, bez zmian poważniejszych przetrwał w Galicji do roku 1868, t. j. do powstania Rady Szkolnej Krajowej, a naprawdę polepszył się w r. 1891, w którym działalność swą rozpoczęło „Towarzystwo Szkoły Ludowej“.

Królestwo Kongresowe 1815 roku nie przyniosło większych zmian na lepsze. Bolesną fata-morganą okazał się art. 33 Konstytucji z dnia 25 maja 1815 roku, który przewidywał „instrukcję (oświatę) publiczną narodową i bezpłatną... dla wszystkich klas mieszkańców“. Komisja wyznań religijnych i oświecenia publicznego stała się narzędziem wpływów Konstantych i Nowosilcowów na szkolnictwo polskie, które już po roku 1820 rusyfikowano bez ogródek, pedantycznie i konsekwentnie. Pogorszył się niesłychanie ten stan po rewolucji listopadowej i dopiero reformy margrabiego Wielopolskiego (1861) wniosły nieco nadziei w gehennę narodową pod rządami carów.

Wybitni pedagogowie polscy tego okresu, to Śniadecki i Kochanowski, Liebelt, Cieszkowski, Jachowicz i Estkowski. To Bronisław Ferdynand Trentowski, którego „Chowanna“ stała się na owe czasy wskaźnikiem wychowawczym dla postępowych sfer społeczeństwa. „Światło, religja i narodowość oddychają i oddychać muszą postępem, bo inaczej byłyby chińszczyzną. My nie chcemy znać i wyrzekamy się tu uroczyście światła, religji i narodowości bez postępu; my walczymy przeciw tym puszczom i walczyć będziemy, póki nam tchu stanie!“ „Kto nie idzie z potężnym duchem czasu, ten zostanie w tyle i będzie, jako nocna wieków mara!“ — woła Trentowski w „Przedsłowiu“ do „Chowanny“, używając o sobie wyrażenia „my“. Jego jest słynne zdanie pedagogiczne: „uczeń winien być treścią lekcji zajęty, nauczyciel winien nią być przejęty“.

Jednakże te szczytne wskazania nie znalazły pełnego, swobodnego zastosowania w szkołach narodowych. Po powstaniu 1863 roku szkolnictwo nasze spadło do roli placówek rusyfikacyjnych, wynaradawiających dziatwę polską, zatruwających jej ducha, a sprzyjała temu stanowi rzeczy ugodowa atmosfera „pracy organicznej“ i zapewne katastrofalne byłyby dla nas następstwa tej nawskroś złudnej polityki, gdyby nie zbrojny ruch rewolucyjny 1905 r.

Zatrząsł on podstawami caryzmu potężnie, a fakt ten odbił się u nas niezwykle żywym ruchem umysłowym. Zorganizowana w roku 1905 Polska Macierz Szkolna rozwinęła żywiołową propagandę w kraju około wprowadzenia do szkół języka polskiego, zakładania mnóstwa szkół ludowych prywatnych i oświecenia dorosłych analfabetów i t. p. Wybitny i tak głęboko ofiarny wódz Macierzy, Osuchowski, skierował wysiłki narodowe także na zabór pruski, Śląsk Górny i Śląsk Cieszyński. W Galicji bardzo żywotną pracę oświatową prowadziło Towarzystwo Szkoły Ludowej (T.S.L.) Przez ziemie polskie powiał jakiś ożywczy, wolnościowy wicher zapału patrjotycznego, jakby w przeczuciu wielkich wydarzeń, które nastąpiły w kilka lat później. Na pierwszy plan w tych odruchach społeczeństwa wysunięta została sprawa szkoły ludowo-powszechnej, szkoły nowoczesnej, w której na podłożu polskości zastosować należało postulaty najnowszych zdobyczy pedagogji zagranicznej zachodnich państw demokratycznych.

Państwa zaborcze oparły się całą potęgą wysiłkom narodu polskiego, jednakże wysiłki te częściowo skutek odniosły, zmuszając również i rządy najezdnicze do pewnych reform w zastarzałym „porządku" dotychczasowym. W ostatnich więc latach przedwojennych (1910—1911—1912) stan szkolnictwa polskiego ludowego wyrażał się liczbowo, jak następuje:

Zabór rosyjski (Królestwo Polskie): ludności 11,719,600, szkół ludowych 4,718, uczniów 370,690, nauczycieli 7,216; zatem jedna szkoła przypada na 26,9 klm.², na 1 szkołę — 2 nauczycieli, na 1 nauczyciela — 53 uczniów.

Zabór pruski (Wielkie Księstwo Poznańskie i Pomorze): ludności 2,965,100, szkół ludowych 4,374, uczniów 574,781, nauczycieli 8,409; jedna szkoła przypada tutaj na 9,8 klm.², na jedną szkołę — 2 nauczycieli, na 1 nauczyciela — 68 uczniów.

Zabór austrjacki (Galicja): ludności 8,025,700, szkół ludowych 6,041, uczniów 1,273,046, nauczycieli 21,012; jedna szkoła przypada więc na 12,8 klm.², na jedną szkołę — 4 nauczycieli, na 1 nauczyciela — 61 uczniów.

Było to wszystko niezmiernie ubogie, a wprost potworne w zaborze rosyjskim. Gdy weźmiemy przytem pod uwagę, że mnóstwo tych szkół ludowych służyło interesom par excellence antipolskim, że miało za zadanie rusyfikować nas od zarania życia — to zrozumiemy prawdziwą grozę sytuacji! Jednocześnie prostą konsekwencją takiego stanu rzeczy było do 70% analfabetów w tej dzielnicy. Znacznie lepiej w tym czasie przedstawiał się stan szkolnictwa w Galicji, gdzie jednak stanowość i ciasnota programowa szkół grała nader wybitną, a opłakaną w swych skutkach rolę, zresztą w myśl polityki c. k. Odrębność narodową jednak szkoły ludowe galicyjskie posiadały w dostatecznym stopniu.

Najlepiej formalnie, najgorzej, co do treści — przedstawiało się Poznańskie i Pomorze. „Düngungsvolk“ — to nietylko termin o znaczeniu teoretycznem, ale była to jednocześnie szatańska zasada Niemców, którzy w stosunku do Polaków kierowali się nią w swej polityce germanizacyjnej. Język polski rugowany bez litosci, tępienie wszystkiego co polskie, niemczenie ducha polskiego pod każdym względem — oto obraz ponury tamtejszej szkoły ludowej. Społeczeństwo jednak walczyło wszelkiemi środkami z zalewem niemczyzny i odporność była tem większa, im surowsze prześladowania: walczono z jakąś nieugiętą wiarą w zwycięstwo. Owszem, w kraju zrodziło się jakieś dziwne, prorocze przekonanie, że spotęgowanie prześladowań zbliża godzinę wyzwolenia.

Godzina ta wybiła z wybuchem wymodlonej przez Mickiewicza wojny narodów w r. 1914.

Jakby za dotknięciem różdżki czarodziejskiej — mimo tragicznej narazie dezorjentacji politycznej — społeczeństwo rzuciło się do zakładania tysięcy szkół po wsiach i miastach, nadając już tym szkołom wybitnie polskie piętno, wprowadzając naukę wszystkich przedmiotów o Polsce, w polskim języku i — co najważniejsze — w polskim duchu.

Losy tego zapoczątkowanego na dobre szkolnictwa prawdziwie polskiego wahały się ciągle, w ścisłej będąc zależności od sytuacji politycznej, która dzięki zmiennym kolejom tytanicznych bitew, staczanych na wszystkich ziemiach polskich przez wrogie sobie i nam państwa, zmieniała się równie często, niosąc nam coraz nowe nadzieje lub coraz nowe groźby pogorszenia się warunków ogólno-polskich.

Jednakże wytrwaliśmy w budownictwie szkolnictwa narodowego nieugięcie, może właśnie dzięki tej niespożytej mocy i żywotności naszych spontanicznych odruchów obywatelskich, naszych wielkich tradycyj i ideałów narodowych, które czynią z nas naród wielki, co może upaść nawet, ale zniszczeć — nigdy.

Może i dzięki temu, że wytworzył się w tych dniach przełomowych w Polsce przedziwny, apostolski typ nauczyciela ludowego, który, jak ten szary żołnierz bezimienny — zjawił się, nie wiadomo skąd, na wsi i w niesłychanie ciężkich warunkach materjalnych i nieraz moralnych — nauczał chłopskie dzieci pisać, czytać i śpiewać po polsku; nauczał chłopów, jak kochać mają Tę „która nie zginęła i nigdy nie zginie“.

Typ tego nauczyciela zrodził się zapewne z ducha „Testamentu“ Juljusza Słowackiego.

A dzięki takiemu zrozumieniu chwili dziejowej i dzięki takiej nadludzko intensywnej pracy — przyrost szkół w Polsce, zwłaszcza w b. zaborze rosyjskim, gdzie brak ich był największy — wyrażał się w ciągu pierwszych lat paru w cyfrach zgórą 50%.

Należy tutaj również zatrzymać się krótko nad polityką szkolną Niemców — okupantów w latach 1916—18. Dać jej można z całą pewnością definicję: drang nach Osten, gdyż zasad-

niczo niczem innem nie była, aczkolwiek pozornie miało się to nazywać podnoszeniem kultury naszego kraju. „Kulturträgerzy" jednak w osobach nauczycieli i inspektorów szkolnych mniej byli ostrożni i w bezpośredniem zetknięciu ze społeczeństwem polskiem nie kryli swych germanizacyjnych zakusów. Przemocą narzucono szkolnictwu polskiemu państwowy interes niemiecki, czego wybitnym dowodem jest choćby taki mały wyjątek z „Materjałów naukowych dla nauczania w polskich szkołach". Program nauki historji Polski zawierał następujące tematy: 1. Zatarg Austrji z Serbją, jako powód wojny europejskiej. 2. Przejście wojsk rosyjskich przez Polskę aż do Kalisza. 3. Odparcie Rosjan, Hindenburg. Zajęcie Warszawy i innych fortec w Królestwie. Proklamacja niepodległości Polski 5. XI. 1916 r. i t. p.

Dla ujęcia całkowicie szkolnictwa w Polsce w swoiste ramy organizacyjne, zorganizowali Niemcy w generał-gubernatorstwie Warszawskiem t. zw. Niemiecko-Ewangelicki i Niemiecko-Katolicki Krajowe Związki Szkolne (Landesschulverband), których działalność wyrażała się w organizowaniu jak największej liczby szkół z niemieckim językiem wykładowym. Miejscowości, których ludność posyłała swe dzieci do takiej szkoły — tworzyły gminę szkolną. Siedzibą naczelnych władz Schulverbandu było miasto Łódź: głównymi kierownikami (dyrektorami) Związków — Korodi, Flierl, a oprócz nich Eichler, Eltz i osławiony Heinrich Günther.

Rzeczą specjalnych studjów archiwalnych będzie dać materjał konkretny o działalności Landesschulverbandu w Polsce, gdyż działalność ta zakreślona i stosowaną była w granicach niezmiernie szerokich, na wielką skalę, a ile społeczeństwu wyrządzić musiała krzywdy moralnej i materjalnej, to świadczy choćby fakt żywiołowego oburzenia ludności polskiej w listopadzie roku 1918, którą z trudem dało sie powstrzymać od ekscesów odwetowych przeciwko pionierom barbarzyńskich metod pruskich.

Główną oazą Schulverbandu była ziemia łódzka, a jest rzeczą jasną, iż analogicznie do Łodzi przedstawiała się ta działalność w pozostałej części generał-gubernatorstwa warszawskiego.

Trwał ten stan do późnej wiosny r. 1919: oficjalnie związki rozwiązane zostały przez Rząd polski 31 marca 1919 r.

Wogóle działalność Schulverbandu była poważnym i dlatego groźnym dla polskości, choć ostatnim już etapem na drodze organizacji naszego szkolnictwa przez obcych. Zachodzi tu ścisła analogja do metod Nowosilcowa, Hurki i Apuchtina; i jeśli te metody w szczegółach pewnych różniły się co do formy, to cel był i z punktu widzenia interesu niemieckiego musiał być analogiczny — wynaradawianie Polaków.

Ten stan rzeczy zmienił się zasadniczo po objęciu szkolnictwa przez władze polskie, t. j. przez Departament W. R i O. P. — Tymczasowej Rady Stanu pod dyrekcją Józefa Mikułowskiego-

Pomorskiego z dn. 1 października 1917 r. Było to jedynie naprawdę doniosłe wydarzenie dla szkolnictwa narodowego polskiego, dzięki temu, że dalszą jego organizacją i udoskonaleniem kierować już mieli Polacy, co przecież dawało pewną rękojmię odporności na zakusy germanizacyjne wrogów. Wszakże wróg ten jeszcze całkowicie u nas „tkwił“, a rządy von Beselera można z całkowitem powodzeniem identyfikować z rządami W. Ks. Konstantego — bądź co bądź jednak młodziutkie władze nasze mogły już opracować pewien plan działalności w zakresie szkolnictwa. A do zrobienia było bardzo wiele. Trzeba było zapobiec przeradzaniu się tego całego szeregu szkół na jakieś bezwartościowe typy szkółek; trzeba było nadal usuwać pozostałości rosyjskie i obecne naleciałości niemieckie, co było niełatwe i niebezpieczne. Trzeba było nakreślić ramy nowej działalności: tworzenie polskich szkół powszechnych o nowoczesnym typie organizacyjnym i kształcenia polskich nauczycieli, czego nie mieliśmy już prawie od wieku.

Wychodzi Ustawa o Radach. Dozorach i Opiekach Szkolnych, powołująca dość wybitnie do żywej współpracy społeczeństwo. Inspektoraty stają się „Kuźnicami Kołłątajowskiemi“, w których popiera się i odpowiednio normuje inicjatywę obywatelską w kierunku zakładania nowych polskich szkół, mnożą się liczne oddziały związku zawodowego nauczycielskiego, które biorą sobie za cel walkę o ciągłe doskonalenie szkolnictwa i nauczycielstwa; doniosłą n. p. rolę odegrał w organizacji szkolnictwa naszego pierwszy zjazd delegatów zrzeszenia nauczycielstwa polskich szkół początkowych w dn. 29, 30 i 31 grudnia 1917 r. oraz ogólno-polski sejm nauczycielski w kwietniu 1919 r.

W rok później—po rewolucji w Niemczech i zbrojnem zlikwidowaniu okupacji w Polsce — pierwszy polski Rząd Ludowy Rzeczypospolitej nadaje nauczycielowi prawa urzędników państwowych, a nieco potem, 7 lutego 1919 r. ukazuje się Dekret Naczelnika Państwa, Józefa Piłsudskiego, o powszechnym obowiązku szkolnym: w Niepodległej Wolnej Polsce wprowadzone zostaje — po raz pierwszy w naszych dziejach — powszechne nauczanie w istotnem znaczeniu tego wyrazu.

Tutaj już jest możność ujęcia krytycznie założeń organizacyjnych powszechnego szkolnictwa polskiego w Państwie Niepodległem. Przedewszystkiem tedy zwrócić należy uwagę na istotę powszechności szkół.

Otóż w r. 1919 dał się słyszeć pesymistyczny głos dr. Marji Lipskiej-Librachowej. która pisała: „szkoła powszechna pozostanie nadal hasłem demokratyzmu niektórych postępowych sfer pedagogicznych. Natomiast istotnie szkoła „powszechna“ pozostanie szkołą ludową“. Słowa te okazały się nawskroś słuszne, gdyż faktycznie do dnia dzisiejszego istotnej szkoły powszechnej nie posiadamy, mimo oficjalnego wprowadzenia jej w życie formalnie.

Praktyka przeczy formie teoretycznej, a główną przyczyną tego jest ściśle polski, acz niespecyficzny fakt niewyrobienia i nieprzygotowania naszego społeczeństwa do realizacji szkoły powszechnej.

Trzeba zrozumieć dlaczego.

Szkoła powszechna przewiduje wspólne kształcenie wszystkich dzieci w swych murach; obok dziecka robotnika, woźnego, chłopa — zasiąść ma na jednej ławie dziecko kapitalisty, fabrykanta, wojewody, ministra. Do tego potrzeba również odpowiednich warunków organizacyjnych. Nauczyciele szkół powszechnych winni posiadać wykształcenie równe z nauczycielami szkół średnich, t. j. uniwersyteckie; program nauczania obu typów szkół winien być uzgodniony o tyle, aby wyższe klasy szkoły powszechnej odpowiadały niższym klasom szkoły średniej do czwartej włącznie; wyższe klasy szkoły średniej stanowić winny dalszy ciąg programowy szkoły powszechnej. W takim wypadku niższe klasy szkół średnich winny zostać skasowane, a tym sposobem dzieci wszelkich klas ludności znalazłyby się siłą rzeczy w szkole powszechnej.

Atoli tutaj właśnie nastąpiło zahamowanie zrealizowania powyższej idei, gdyż słuszne okazały się przewidywania Librachowej, że zamożne sfery społeczeństwa uczynią wszystko, aby posiadać swoją odrębną szkołę, szkołę średnią, która do tej pory spełnia rolę zakładu uprzywilejowanego i przeznaczonego w pierwszym rzędzie dla wyższych klas społecznych.

Jest rzeczą wysoce smutną, że w zamierzeniach tych odegrał wybitną rolę na niekorzyść szkolnictwa powszechnego częściowo rząd a mianowicie Departament szkolnictwa średniego w ministerstwie wyznań religijnych i oświecenia publicznego pod kierownictwem ministra Łopuszańskego. Departament ten odznaczył się usilną działalnością w kierunku utrzymania dotychczasowej organizacji szkoły średniej, dzięki czemu realizacja szkolnictwa powszechnego natrafia na zasadnicze trudności.

Że jednak pokonanie tych trudności jest możliwe i szkoła powszechna w życie wejść może — tego dowodem są planowe i realne zamierzenia Kuratorjum Okręgu Szkolnego Łódzkiego o kasowaniu niższych klas szkół średnich państwowych w województwie łódzkiem w dniach najbliższych. Jest tutaj miejsce zupełnie odpowiednie, aby fakt ten podnieść i upamiętnić, jako poważny etap na drodze rozwoju polskiej szkoły powszechnej.

Rzecz jasna, że pozostaną przy starej organizacji szkoły średnie prywatne, lecz i tutaj oczekiwać należy wpływu władz szkolnych. A przedewszystkiem społeczeństwo zrozumieć powinno, że szkoła powszechna nie kryje w sobie żadnego niebezpieczeństwa upośledzenia dzieci, wychowywanych poprawnie w domu, gdyż tutaj decyduje stanowczo wychowawca, zmuszony siłą rzeczy do zajęcia stanowiska korzystnego dla dziatwy dobrze wychowanej; jest to wszak jego rola pedagogiczna.

A przykłady wyników nauczania i wychowania w szkole powszechnej już są i jest ich wiele. Wspomnimy tylko o poczynaniach niemieckich w r. 1894, gdy już wtedy zaczęto kasować szkoły niejednolite (w szczególności t. zw. Vorschule), a wprowadzać powszechną szkołę elementarną, „gdzie uczęszczały dzieci ministrów, książąt, hrabiów, profesorów, generałów, wyrobników i t. p.“. Były to jeszcze próby prywatne, rezultaty jednak okazały się jak najlepsze.

Rozpatrując dalej szkolnictwo nasze w fazie organizacyjnej wziąć musimy pod uwagę podstawy finansowe, na jakich zostało ono parte. Otóż stwierdzić wypada, że podstawy te były bardzo kruche i głównie dlatego rozwój szkolnictwa natrafił na przeszkody z powodu braku funduszu na budowę szkół i mieszkań nauczycielskich oraz na odpowiednie uposażenie nauczycieli. Popełniono u nas zasadniczy błąd w samym zaraniu państwowości polskiej, bo jeśli gdzie, to u nas właśnie wydatki na szkolnictwo winny być daleko większe, niż w krajach zachodnich, gdyż tego wymagał i do dziś jeszcze wymaga ponury obraz analfabetyzmu powszechnego nietylko pod względem pisania i czytania.

Jednak te wydatki były jak najmniejsze i takie są do dnia dzisiejszego.

Rzucono hasła wielkie, hasła upajające, ale realizację tych haseł oparły czynniki rządowe na frazesach o konieczności ofiarnej samopomocy społeczeństwa; społeczeństwo oczywiście wykazało swą usilną dążność i zrozumienie spraw oświaty, pęd jednak ogólny w tym kierunku osłabł w latach 1919 i 1920-ym, t. j. z chwilą, gdy inicjatywę prywatną państwo — już własne — ujęło w karby planowej organizacji.

Że u czynników państwowych nie było wówczas dość zrozumienia potrzeby oparcia budowy szkolnictwa na fundamencie finansowym, to jest pierwszy główny grzech naszych władz, obok wymienionych już skłonności do wyróżniania i lepszego traktowania szkoły średniej niż powszechnej.

Bądź co bądź jednak kraj, który dopiero co powstał z grobu, jak feniks z popiołów — osiągnął cel w trzech czwartych. Zbudował szkolnictwo ojczyste organizacyjnie, mimo szalenie krótkiego czasu i niesłychanie ciężkich warunków; oparł tę budowę na najnowszych wzorach wychowawczych zagranicy i na doskonałych wzorach polskich doświadczeń pedagogiczno-dydaktycznych.

Dziś stan szkolnictwa powszechnego w Polsce przedstawia się jak następuje (do 1923 r.):

a) Królestwo Polskie: ludności 11,216,000, szkół powszechnych 11,397, uczniów 1,012,126, nauczycieli 17,367, zatem 1 szkoła przypada na 11,3 klm.², na 1 szkołę 1,5 nauczycieli, na 1 nauczyciela — 58 uczniów.

b) Wielkopolska: ludności 2,914,000, szkół powszechnych 4,632, uczniów 505,688, nauczycieli 6,838, 1 szkoła przypada na 9,2 klm.², na 1 szkołę 1,5 nauczyciela, na 1 nauczyciela — 74 uczniów.

c) Małopolska: ludności 7,487,400, szkół powszechnych 6,728, uczniów 947,300, nauczycieli 16,210, 1 szkoła przypada na 11,6 klm.², na 1 szkołę 2,4 nauczycieli, na 1 nauczyciela — 58 uczniów.

d) Ziemie Wschodnie (wojew. nowogrodzkie, poleskie i wołyńskie): ludności 4,121,000 (w tem Polaków 1,463,000), szkół powszechnych 2,108, uczniów 147,700, nauczycieli 3,450. Zatem jedna szkoła przypada na 58 klm.², na 1 szkołę 1,5 nauczycieli, na 1 nauczyciela — 43 uczniów.

e) Śląsk Cieszyński: ludności 145,000 (w tem Polaków 111 tysięcy), szkół powszechnych 124, uczniów 25,011, nauczycieli 524. Zatem 1 szkoła przypada na 8,3 klm.², na 1 szkołę 4,2 nauczycieli, na 1 nauczyciela — 47,7 uczniów.

f) Śląsk Górny: ludności 980,000 (w tem Polaków 694,000), szkół powszechnych 489, uczniów 169,600, nauczycieli 2,593. Zatem 1 szkoła przypada na 6,5 klm.², na 1 szkołę 5,3 nauczycieli, na 1 nauczyciela — 65,4 uczniów.

Co do Ziemi Wileńskiej (woj. Wileńskiego), to ścisłych danych brak zupełny. Wiadome są tylko liczby ludności, a mianowicie 983,000 oraz obszar w klm.² — 28,053.

Na zasadzie tych ogólników przeprowadzić można pewnego rodzaju analogję co do stanu szkolnictwa pomiędzy Ziemią Wileńską, a województwem Nowogrodzkiem.

Również wziąć należy pod uwagę, że cyfry powyższe doprowadzone są przez roczniki dr. Weinfelda, jako najściślejsze opublikowane dane, do czerwca 1923 r. W miesiącu wrześniu jednakże tegoż roku na terenie 5 województw b. zaboru rosyjskiego zastosowany został przymus szkolny, wskutek czego stan liczbowy szkolnictwa poprawił się znacznie.

Jak wynika z powyższego, dzisiejszy przeciętny stosunek liczb przedstawia się naogół do stanu przedwojennego bardzo korzystnie pod względem formalnym, lecz stan jakościowy w przeważającej większości jest wybitnie ubogi. 75% wszystkich szkół stanowią szkoły niższego typu, z których znowu 90%, to jednoklasówki. Wreszcie szkoły powszechne nie posiadają wystarczającej liczby budynków własnych, a i te, które są — to przeważnie izby i domy nie odpowiadające najprymitywniejszym wymaganiom szkolnym.

Jednakże — mimo wszystkie braki, mimo wszystkie niedomagania, stwierdzić musimy z całą narodową dumą, że uczyniliśmy bardzo wiele, uczyniliśmy tak wiele, iż Europa ze zdumieniem patrzy przez pryzmat swej prasy, swej opinji na wysiłki nasze w tej dziedzinie, utwierdzając się w przekonaniu, iż nasza zdolność twórcza jest bez kwestji prawdą wielką i istotną. Dużo temu mniemaniu zaszkodziły, coprawda, posunięte zadaleko ruchy

oszczędnościowe rządu, lecz społeczeństwo musi to naprawić. Jeśli rząd powiada, że te budynki szkolne, które zaczęto stawiać, nie zostaną przez Skarb Państwa pokryte dachem — to uczynić to powinien wysiłek obywatelski, podjęty z inicjatywy nauczycielstwa.

Bo musimy pamiętać, że dość już długo absorbują uwagę naszą kwestje budowlane, a za mało tej uwagi poświęcamy zagadnieniom programowym naszego szkolnictwa. Tymczasem najwyższe już napięcie doświadczalne ma w pedagogice miejsce i zagranica pełnym krokiem ruszyła nowemi drogami na poszukiwanie tych prawd wychowawczych, które się kryją narazie gdzieś jeszcze za parawanem nieświadomości ludzkiej. Trzeba i nam te zasłonę zdzierać i chwytać prawdę żywą na gorącym uczynku w duszy dziecka i jego sercu. Trzeba stawiać zręby pod pełnię realizacji nowej polskiej szkoły powszechnej.

Musimy to uczynić tem bardziej, że, obserwując szczegółowo genezę i rozwój organizacyjny naszego szkolnictwa powszechnego, spostrzegamy to wielkie wahanie i te częste pochylenia w podstawach organizacyjnych, co widzimy w praktyce. Ma to coprawda swoje przyczyny w wielkiem pragnieniu narodu, aby stworzyć szkołę jak najlepszą: szkołę powszechną, szkołę demokratyczną, szkołę taką, czy inną — ale przedewszystkiem szkołę polską. Rozchodzi nam się o to, aby pierwiastek wychowania narodowego grał rolę w państwowości naszej pierwszorzędną i dlatego skwapliwie szukamy dróg, któreby pewnie wiodły do celu, jakim jest: wychowanie obywatela polskiego.

Dla nas jest to cel najświętszy.

W dążeniu do osiągnięcia go oprzeć się winniśmy istotnie na najlepszych wzorach, jednakże nietylko swoich, ale i obcych, aby zbudować sobie zakład wychowawczy mogący zadośćuczynić wymaganiom idei narodowej i idei państwowej oraz idei ogólnoludzkiej.

A jeżeli chodzi o wzory, to jest ich wiele u nas, w naszej tradycji i w naszej teraźniejszości, i jest ich wiele na Zachodzie, gdzie społeczeństwa, stojące na wysokim stopniu cywilizacji pojęły całkowicie potęgę szkoły początkowej publicznej i dążą do postawienia tej szkoły na jak najwyższym poziomie.

„Naród, który ma najlepsze szkoły, jest pierwszym narodem świata, choć nim dziś jeszcze nie jest, będzie nim niezawodnie jutro" — głosi Adolf Disterweg, genjalny wykonawca zasad Pestalozziego i szermierz postępu w nauczaniu i wychowaniu w w. XIX.

I w tej zasadzie tkwi najistotniejsza prawda społeczna, którą pojąć winna w szczególności Polska i realizować ją jak najskrupulatniej, tworząc doskonałą szkołę powszechną, szkołę taką, która odpowiada najnowszym wymaganiom ogólnej pedagogiki i która odpowie wymaganiom ojczystym. Biorąc pod uwagę typ szkoły doskonałej, musimy przedewszystkiem zwrócić uwagę na szkołę pracy, która jest pierwszorzędnym zagadnieniem nowych

czasów. Wprawdzie idea szkoły pracy nie jest nową, gdyż częściowo realizowali ją już starożytni, lecz następnie zasady te zamarły na długie wieki. Wskrzesił tę ideę i nadał jej pełnej mocy twórczej Jan Jakób Rousseau w swej genjalniej, a przedziwnie skromnej chwili, gdy w drodze z Paryża do Vincennes spoczywał pod drzewem i pisał swój słynny traktat, o tyle niejasny, ile wielki źródłem nowych myśli wychowawczych, z których zrodził się późniejszy „Emil“ ze swą teorją o wychowaniu „całego człowieka“. U nas ruch myślicielski w tym kierunku rozwinął się żywiołowo; Wielki Pijar Konarski, rzuca hasło: „szkoła nie dla szkoły, ale dla życia“. Jędrzej Śniadecki pisze: „Chciałbym, aby żadne dziecko nie znało stołków i ławek, chciabym, żeby dzieci były zawsze w ruchu i pracy“. Oto na jakich podstawach ideowych należy oprzeć nowoczesną szkołę powszechną. Wzory całkowite dają Ustawy Komisji Edukacyjnej, oparte na teorjach Zachodu. Wzory uzupełniające daje dzisiejszy rozwój pedagogiki zachodnio-europejskiej i pedagogiki polskiej.

A tę pedagogikę polską wykuwają ostatniemi laty takie siły, jak zmarła w r. 1921 Aniela Szycówna, jak zmarły nieco wcześniej Wł. Dawid, jak śp. Promyk-Prószyński, jak współczesny entuzjasta pedagogiczny Janusz Korczak, który w zrozumieniu tej smutnej prawdy, iż „zdmiewająca, oburzająca ignorancja i nonszalancja wypływa z ogólnego stosunku społeczeństwa naszego do dziecka i młodzieży“ — kontynuuje i rozwija bogato, a wprost genjalnie pod względem artyzmu wychowawczego polską pedagogikę, której popularyzacją zajęła się u nas pierwsza Szycówna, wprowadzając naszą myśl wychwawczą w sferę zainteresowania się tym działem pedagogiki.

I możemy żywić tę głęboką wiarę i to wysokie przekonanie, że szkoła nasza wychowa obywatela, „z którym będzie dobrze i któremu będzie dobrze“ — jeśli społeczeństwo zrozumie wielką prawdę Diesterwega i jeśli ani na moment jeden nie odstąpi od pracy w kierunku doskonalenia systemu wychowawczego.

Realizować u nas szkołę pracy jest jeszcze dzisiaj bardzo trudno. Na przeszkodzie stoi przedewszystkiem brak odpowiednio wyspecjalizowanych nauczycieli, a następnie brak budynków szkolnych i brak zrozumienia tej idei w społeczeństwie.

Szkoła pracy, zwana inaczej szkołą poglądu czynnego, wymaga mistrzostwa w wykonaniu, wymaga zasadniczej, choć nie gruntownej przemiany całego dotychczasowego sposobu nauczania i wychowania. który, zdaniem Stanisława Szczepanowskiego, „jest jednym ciągiem tamowania i przytłumiania wrodzonych instynktów dziecka“. Zdaniem jego dzisiejsza szkoła wychowuje jedynie charaktery bierne, a te, „chociażby były niewiedzieć jak uczone, są niczem, są zerem poprostu. My powinniśmy wychowywać obywateli czynnych, a do tego prowadzi zupełnie inny system wychowania, uwzględniający w wyższym jeszcze stopniu to, co było charakterystyczne w układzie Czackiego, t. j. praktyka

w laboratorjach, muzeach, na polu i w warsztatach mechanicznych, gdzie młodzież próbuje sił własnych. W tem jest zawiązek przygotowania się do walki z życiem, która polega na oddziaływaniu własnem wobec przeszkód i trudności. Ten zawiązek da się jeszcze wykształcić na innym polu, to jest nauką zręczności (slöjd), której zaletą jest kształcenie pierwiastka czynnego. Weźmy dalej rysunki, naukę modelowania lub śpiewu, weźmy grę w piłkę, weźmy cały sport angielski, wiosłowanie i t. d., to wszystko, pielęgnowane obok nauk i umiejętności, wykształca ludzi dzielnych, ludzi, którzy potrafią walczyć z życiem i coś stworzyć, a nietylko ludzi wykształconych umysłowo, ale biernych — ludzi umiejących tylko krytykować, ale nie zdolnych do twórczej pracy, zapatrujących się na świat, jak na scenę, której są widzami, co do której mają tylko wyrazić swoje upodobanie lub nieupodobanie, lecz nie czujących ani powołania, ani obowiązku do wzięcia udziału w tem, co się dzieje na tej scenie, gdzie się rozgrywają nietylko ich własne losy, ale także losy ich kraju i narodu".

Idzie właśnie o stworzenie szkoły, mogącej wziąć na się odpowiedzialność za wychowanie obywatela, którego wzór nakreśla Szczepanowski. Żeby taką szkołę zrealizować, trzeba nam zagadnienia o nowych jej typach i nowych metodach wychowania i nauczania traktować nawskroś praktycznie i nawskroś realnie, a nietylko na podłożu teorji i par excellence po akademicku.

Zrodzona w naszych oczach i przy naszym współudziale Konstytucja polska z dn. 17 marca 1921 roku mówi w art. 118 o szkole powszechnej: „W zakresie szkoły powszechnej nauka jest obowiązkowa dla wszystkich obywateli Państwa. Czas, zakres i sposób pobierania tej nauki określa ustawa".

Zadaniem nauczycielstwa jest przekonać masy społeczne, że obowiązek wynikający z tego artykułu jest generalnym, jest najpierwszym obowiązkiem narodowym dla każdego bez wyjątku obywatela. Niechże więc nauczycielstwo pracę dla idei tej nareszcie podejmie, a społeczeństwo niechaj zrozumie, że to o przyszłość jego idzie.

Niech czas na tę powszechną naukę obowiązkową będzie najlepiej wybrany, zakres jak najkorzystniej dla kultury ojczystej ułożony, a sposób, „który określi ustawa", niech będzie wytworem pięknej, zbiorowej duszy naszego Wielkiego Narodu.

GÓRECKI WŁADYSŁAW.

Protokół

jednostki metodycznej, przeprowadzonej w klasie II-ej szkoły powszechnej.

Przyroda.

Temat: *owoce z naszych sadów.*

A. Wycieczka do sadu.

a) w klasie. początek o godz. 8.05.

I. Wskazanie celu.

N. Dzisiaj pójdziemy do sadu. Po co tam pójdziemy?
U. Bo w sadzie są jabłka, gruszki i śliwki. W sadzie jest ładnie. Żebyśmy tam rozpoznali wszystkie drzewa i liście.

II. Przypomnienie spostrzeżeń, poczynionych na wycieczce do sadu w maju.

N. Kiedy byliśmy ostatni raz w sadzie?
U. Byliśmy wtedy, co przynieśliśmy kwiatki; stały później w klasie. To było w maju. Tak było miło; siedzieliśmy na trawie. Piliśmy tam wodę.
N. Jak wtenczas wyglądał sad?
U. Było biało. Drzewa miały małe listki i kwitły. Kwiaty były białe i różowe. Kwiatki opadały.
N. A czy wiecie, jak wygląda sad teraz?
U. Teraz w sadzie są jabłka, gruszki i śliwki. Liście są duże i opadają.
N. Tak, w sadzie jest teraz inaczej, niż było w maju. Pójdziemy więc do sadu.

(Wychodzimy o godz. 8.20).

b) w sadzie (ul. Kopernika Nr. 37/39. Przybycie do sadu o godz. 8.45).

III. Obserwacja drzew, liści i owoców.

(Obserwacja dowolna, — 11 minut. Po upływie tego czasu następuje kontrola spostrzeżeń).

N. Co widzimy w sadzie?
U. Jabłka dojrzewają. Liście opadają, bo już niedługo będzie zima. Są już żółte liście. Dojrzewają jabłka, śliwki, gruszki. Jest już żółto, nie tak zielono, jak na wiosnę. Wszystko już opada: liście i owoce. Nie jest tak miło, jak na wiosnę. Ogrodnik trzyma w sadzie psa. Jest on przywiązany do drzewa i tam ma budę do spania, żeby pilnował w nocy.

N. Jakie drzewa rosną w sadzie?
U. Jabłonie, grusze, śliwy. To jest jabłoń. A to grusza. Tam rośnie śliwa.
N. Po czem je poznajemy?
U. Bo śliwa ma śliwki, a jabłoń ma jabłka. Grusza ma gruszki. Jak niema owoców, to poznajemy po liściach. Liście jabłoni są okrągłe i duże. Grusza ma liście, jak jajka i gładkie, a liście śliwy takie jak gruszy, tylko są drapiące i mają ząbki. Śliwa jest małe drzewo, grusza — większe, a jabłoń — największe. Pod drzewami leżą owoce, to po nich można poznać drzewa.
N. Poczem poznajemy owoce dojrzałe?
U. Owoce dojrzałe są słodkie, a niedojrzałe kwaśne. Dojrzała gruszka albo jabłko mają czarne „jądrka" (ziarenka). Śliwka czarna jest dobra.
N. Kiedy dojrzewają owoce?
U. Jesienią. Kiedy liście opadają i są żółte. We wrześniu.
N. Jak ogrodnicy zbierają owoce z drzew?
U. Wchodzą na drzewa i rwą. Nie trzeba trząść, bo się porozbijają i później, jak się chce przechowywać, to gniją. Najbardziej to żal gruszki, bo jak upadnie, to się rozbije. Przystawiają drabiny i rwą do koszyków.
N. Co ogrodnik robi z owocami?
U. On je zbiera, później kładzie do skrzynek, skrzynki na wóz, wiezie na rynek i sprzedaje. Odwozi do sklepu.

IV. Gromadzenie okazów (owoce i liście) i powrót do szkoły.

Ogrodnik daje dzieciom koszyczek owoców. Dzieci zbierają liście. Zebrane liście i otrzymane owoce przynoszą do szkoły.
Powrót do szkoły o godz. 10.15.

c) w szkole.

V. Uporządkowanie i utrwalenie spostrzeżeń, poczynionych na wycieczce.

N. Co widzieliśmy w sadzie?
U. Jabłka, gruszki i śliwki. Takie drzewo z jabłkami, to jest jabłoń. Rosły jeszcze grusze i śliwy. Jabłonek było najwięcej. Kwiaty też rosły. Był w sadzie pies. Ten pan dał nam koszyczek gruszek. Liście już opadają.
N. O owocach pomówimy jutro. Henia schowa do szafki liście, a Stasio owoce. Teraz pauza (duża).

Arytmetyka (po pauzie).

1. Powtórzenie w zakresie 20.

Co ogrodnik robił, jak byliśmy w ogrodzie?
(Zbierał z drzew gruszki, jabłka. Stały kosze i on tam kładł owoce. Koło budki było dużo koszyków z owocami).

Kto wie, ile kilo owoców było w każdym koszyku?

(Ja nie wiem, nie pytałem się. Nie jednakowo, bo koszyki były większe i mniejsze).

Ja pytałem się ogrodnika. W większym koszyku mieści się 18 kg jabłek, a w mniejszym 12. O ile więcej kilo jabłek jest w większym koszyku?

(Szereg dobrych odpowiedzi).

Kto policzył inaczej? (nikt się nie zgłasza). Jak to policzyłeś? Powie nam Janek.

Ja liczyłem tak: do 12 żeby było 18 trzeba dołożyć 6. Dobrze.

W większym koszyku były jabłka z 3 drzew. Ile jabłek było z każdego drzewa? (Ja nie wiem; to mogło być różnie). Jak to mogło być? (6+6+6; 5+5+8; i t. p.) Idźcie do tablic i zapiszcie, ile z każdego drzewa mogło być kilo jabłek w koszyku? (nauczyciel szybko sprawdza i stara się spowodować, aby uczniowie wyczerpali wszystkie możliwe kombinacje rozkładania liczby 18 na trzy składniki. Po wykonaniu pracy dzieci wracają na miejsca).

Do ogrodnika przyszła sklepikarka i kupiła 20 kilo jabłek. Wzięła z sobą do 2 koszyków 13 kilo jabłek. Ile kilo jabłek mogło być w każdym koszyku? (Dzieci podają szereg kombinacyj).

Tak, mogło być różnie. Co należałoby zrobić, aby wiedzieć napewno, ile w każdym koszyku było kilo jabłek? Jak to policzysz? Zapiszcie to w zeszytach.

Resztę jabłek przyniósł od ogrodnika synek sklepikarki. Sklepikarka wybrała większe jabłka do sprzedania, a mniejsze zostawiła sobie na kompot. Większych jabłek było 16 kilo. Ile kilo było mniejszych? (szereg dobrych odpowiedzi). Jak to policzyliście? (16+4=20; 20—16=4). Janek liczył inaczej, niż Rysio. Czyj sposób lepszy? (Oba dobre; ja tak liczę, bo to łatwiej).

2. *Liczenie dziesiątkami w zakresie 100.*

Sklepikarka sprzedawała dzieciom duże jabłka po 10 groszy. Dwie dziewczynki kupiły sobie po jabłku. Ile zapłaciły? (20 gr.) Kto policzył inaczej? Wszyscy tak samo? Zapisz to na tablicy.

Potem przyszedł chłopiec i kupił 3 jabłka. — Ile zapłacił? (30 gr.) Jak policzyłeś? (Za jedno jabłko 10 gr., za drugie 10 i za trzecie 10 — razem jest 30 gr.) Zapisz to na tablicy.

Policzymy teraz, ile sklepikarka otrzymała już pieniędzy od dzieci? (50 gr.) Jak policzyłeś? (Bo od dziewczynek dostała 20 gr. i od chłopca 30, to razem 50 gr.) Zapisz to.

Potem 4 dziewczynki kupiły po jabłku. Ile zapłaciły? (40 gr.) Jak policzyłeś? (Dziewczynek było 4, każda dała po 10 gr., to razem 40 gr.)

A gdyby dziewczynki kupiły 6 jabłek, Antku? (To zapłaciłyby 60 gr., bo po 10 gr. jabłko).

A gdyby 8 jabłek, Zosiu? (To 80 groszy).

A 7 jabłek, Maniusiu? (To 70 groszy; to łatwo, to tak, jak 7 razy po jednem groszu jest 7, tylko dodać trzeba zero). Kto tak liczył jeszcze, jak Maniusia? O, tak dużo dzieci. A ty, Antku, jak liczyłeś? (Ja to odrazu po 10, to idzie prędko).

No, to zobaczymy, czy pójdzie prędko wszystkim: będziemy szybko liczyć. — 10 i 10? 20 i 10? 30 i 10? 40 i 10? 50 i 10? 60 i 10? 70 i 10? 80 i 10? 90 i 10? 10 i 20? 10 i 40?

Policz, Wacku, od 10 do 100 dziesiątkami (10, 20, 30 i t. p.) Czy on dobrze liczył, Lilko? (Zapomniał policzyć 70, powiedział 60, a potem zaraz 80). Tak. Policz jeszcze raz, Wacku.

Na dziś dosyć rachunków. Dowiecie się w sklepach i powiecie mi jutro, ile kosztuje kilo jabłek, gruszek lub śliwek.

B. Pogadanka o owocach.

(następnego dnia).

Materjał do opracowania:

a) kształt, barwa, wielkość, stopień twardości (porównanie).
b) części owocu.
c) smak, soczystość, szkodliwość spożywania owoców niedojrzałych.
d) przechowywanie owoców i przetwory.

Środki:

a) jabłka, gruszki, śliwki, po 7 sztuk.
b) 7 scyzoryków.
c) 3 pudełeczka, maszynka spirytusowa, garnuszek, zapałki, nożyczki, papier kolorowy, papier rysunkowy, ołówki kolorowe, cukier, deski, glina, klej.

Przebieg lekcji.

I. Wskazanie celu i rozdanie owoców.

N. Teraz pomówimy o owocach Rysiu, rozdaj owoce! (Klasa podzielona na 7 grup; każda grupa otrzymuje po jabłku, gruszce i śliwce). Marysia rozda scyzoryki!

II. Obserwacja w grupach.

(samodzielna, 8 minut).

N. Przyjrzyjcie się tym owocom. Później powiecie, co kto zauważył. (Podczas obserwacji nauczyciel chodzi od grupy do grupy i obserwuje pracę uczniów, poddaje myśl, koryguje spostrzeżenia i t. p.).

III. Opracowanie obserwacji.

1. Wypowiadanie spostrzeżeń (dowolne).

N. Co powiecie o tych owocach?
U. Gruszka jest słodka, a jabłko nie jest takie. Gruszki i jabłka rosną na drzewach. I śliwki też rosną na drzewach. Wszystkie owoce rosną na drzewach. Owoce dojrzewają jesienią, kiedy liście opadają.

Gruszki dojrzewają prędzej niż jabłka, bo mi powiedzieli na wsi, kiedy byłem u cioci. U mojej cioci na wsi były jabłka maleńkie, zielone, a takie dobre, to było w lecie. Te jabłka nazywały się „koraliki". Jabłko ma trochę czerwoną skórę, gdzie słońce dogrzeje. Ono ma niedługi ogonek. Jabłko ma zieloną skórkę, kiedy jest jeszcze niedojrzałe. Śliwka ma bronzową skórkę, jak jest dojrzała i ma w środku żółtawe mięso, a gruszka ma żółtą skórkę i jest „rozlana" (dojrzała gruszka). Śliwki są też i zielone a dobre. Ja wiem, że niektóre gruszki mają zieloną skórkę, a są słodsze od tej żółtej. Ale te żółte gruszki mają więcej soku, niż zielone. Gruszki „winniówki" najprędzej dojrzewają. Jabłko jest podobne do piłki. Śliwka jest najmniejsza. Owoce jemy. Śliwki w sklepach nie mają ogonków. Śliwka ma pestkę. Jabłko ma „jądrka" (nasionka). Gruszka ma w środku taką torebkę i w niej są nasionka. Śliwki można zamarynować na zimę, bo moja mama zamarynowała cały słój. Gruszki też można marynować. Można zrobić też mieszany kompot z jabłek, gruszek i śliwek. Moja mama miała w zeszłym roku marynowane jabłka. Owoce zbierają we wrześniu. Jak jabłka i gruszki zrywają, to mają także drabiny, a do nich przywiązane są na haczykach koszyki i tam kładą, bo jak jedno jabłko zerwą, toby musieli schodzić, albo musieliby rzucać, toby się jabłka porozbijały i by dużo zmarnowali czasu. Oni mają też takie kije z woreczkami, jak uderzą tym kijem, to jabłko tam upadnie.

2. Uporządkowanie i uzupełnienie spostrzeżeń.

a) kształt, barwa i t. p. (patrz plan).

Analiza.

N. Jaki kształt mają te owoce!

U. Jabłko wygląda tak, jak piłka albo kulka. Jest okrągłe, jak kartofel. Gdyby ktoś rzucał jabłkiem, to możnaby myśleć, że to piłka, bo jest czerwone. Gruszka jest taka, jak liście. Nie, gruszka jest taka, jak dzwonek: u dołu szeroka, u góry wąska. Czasami gruszka jest okrągła, a czasami wydłużona. Śliwka jest taka, jak jajko, tylko mniejsza.

N. Jakiej barwy są te owoce?

U. Jabłko jest pół czerwone, pół żółte. Gruszka dojrzała ma żółtą skórkę. Na wsi były zielone gruszki i twarde a słodkie. Ja widziałem na wsi gruszki pół zielone, pół czerwone. Śliwka jest czarna. Nie, ciemno-bronzowa, jak burak.

N. Który z tych owoców jest większy?

U. Śliwka najmniejsza. Największa gruszka.

N. Który z tych owoców jest najtwardszy?

U. Jabłko ma „sztywniejszą" skórkę od gruszki, bo jest twardsze. W gruszce i śliwce jest więcej soku, niż w jabłku. Śliwka ma dużo soku i jest miękka.

Synteza.

N. Czego nauczyliśmy się o tych owocach?

U. Jabłko jest okrągłe, jak piłka. Jest czerwone i troszkę żółte. Gruszka nie jest taka okrągła, jak jabłko: u góry — wąska, u dołu — szeroka. Jest dłuższa od jabłka. Śliw-

ka ma skórkę ciemną, jak burak. Jest najmniejsza. Jabłjest twarde, a najbardziej miękka jest śliwka.

b) Części owocu.

Analiza.

N. Weźcie scyzoryki i przekrójcie jabłko przez środek.

N. (po przekrojeniu) Co widzicie?

U. Jabłko ma na wierzchu skórkę, a środek to się je. Jabłko ma pod skórką mięso (miękisz). Wśrodku jabłka są „jądrka“ (nasionka). W tych nasionkach jest taka siła, że jak się zasadzi, to wyrośnie drzewo. W naszym jabłku jest 9 nasionek. A w naszym 10. (Każda grupa liczy nasionka w swoim jabłku). Z tych nasion można mieć jabłoń, — tylko trzeba zasadzić. Nasionka są w takich „komórkach“ (przegródkach). Nasionka są czarne, bo jabłko już dojrzało. Nie, są ciemne, to skórka czarna, a tam pod skórką, jest ziarnko białe. (Dzieci sprawdzają). Kwaśne jabłko ma nasionka białe. Jabłko ma ogonek i cienką skórkę.

N. Teraz przekrójcie przez środek gruszkę! Co widzicie?

U. Gruszka ma środek (miękisz) lepszy, niż jabłko, a skórka grubsza, niż u jabłka, bo jest (gruszka) „rozlana“ (bardzo soczysta). Środek gruszki jest twardy i tam są nasionka. W gruszce, to ogonek wrasta aż do nasionek, a w jabłku nie. W tej gruszce jest 10 nasionek. W naszej 9. (Dzieci sprawdzają).

N. Przekrójcie śliwkę! Co widzicie?

U. Jak się śliwkę przerznie, to się skurczy. Śliwka ma miękisz trochę żółty, trochę zielony. Ma dużo soku. Śliwka ma pestkę.

N. Rozbijcie pestkę!

U. (po rozbiciu pestki) Pestka ma w środku ziarenko, jest podobne do „bani“.

Synteza.

N. Z jakich części składają się te owoce?

U. Ze skórki, miękiszu, nasionek i ogonka. Jabłko ma tyle nasionek co i gruszka. Śliwka ma tylko jedno nasionko. Miękisz śliwki ma najwięcej soku.

c) Smak, soczystość i t. p. (patrz plan).

N. Co należy zrobić z owocami przed ich spożyciem?

U. Moja mama myje owoce w wodzie. Moja mama myje a później wyciera. Trzeba najpierw obmyć, ostrugać, a później jeść, bo są brudne.

N. Tak, trzeba zawsze owoce obmyć w wodzie i wytrzeć. Które z was może to zrobić? Marysia i Wacuś obmyją i wytrą owoce! (Dzieci się przyglądają). Teraz obmyte owoce możemy zjeść. Kotuś, rozdaj owoce! (Dzieci spożywają owoce).

N. Który z tych owoców najbardziej wam smakuje?
U. Mnie gruszka, bo jest miękka i słodka. Gruszka i jabłko, bo śliwka jest kwaśnawa.
N. Poczem poznajemy owoce dojrzałe?
U. Jak są słodkie, to dojrzałe, a jak kwaśne, to — niedojrzałe. Jak się rozkraje jabłko, nasionka są czarne, — to jest dojrzałe, a jak białe, — to niedojrzałe. Gruszka dojrzała jest żółta. Czasami zielone też są dojrzałe, bo na wsi były zielone a słodziutkie. Niektóre jabłko jest czerwone a kwaśne, bo niedojrzałe.
N. Czy niedojrzałe owoce są zdrowe?
U. Nie, — bo można zachorować.
N. Który z tych owoców jest najbardziej soczysty?
U. Śliwki, bo mają dużo soku. Gruszka też jest soczysta, ale twardsza.

Synteza.

N. Jakie owoce można spożywać?
U. Dojrzałe, bo jak się zje niedojrzałe, to można się rozchorować. Rumiane i żółte. Obmyte w wodzie, bo są brudne.
N. Który z tych owoców najbardziej wam smakuje?
U. Gruszka, bo ma najwięcej soku. Mnie też gruszka, bo śliwka jest kwaśnawa.

d) Przechowywanie owoców i przetwory.

Analiza.

N. Jak należy przechowywać owoce?
U. W skrzynkach; najpierw kładzie się słomę, później układa się owoce. Trzeba pokryć słomą, lekko ułożyć owoce i znów przykryć słomą. Można owinąć w papierki i położyć na szafie. Moja mamusia trzyma w słomie, w koszyku. Potłuczonych owoców nie można przechowywać, bo gniją.
N. Co robimy z owoców?
U. Można owoce upiec, ususzyć też. Ugotować zupę śliwkową. Ja wczoraj jadłem po obiedzie kompot z jabłek, gruszek i śliwek. Moja mama kiedyś ugotowała kluski ze śliwkami.

Synteza.

N. Jak przechowujemy owoce?
U. Muszą być opakowane w słomę albo w papier. Nie można przechowywać potłuczonych, bo zgniją.
N. Co robimy z owoców?
U. Ciastka owocowe i placki. Suszy się owoce na zimę. Kompot.

Synteza całości i utrwalenie.

N. Czego nauczyliśmy się o owocach?

(Dzieci pod kierownictwem nauczyciela omawiają kolejno wszystkie punkty przerobionej pogadanki i utrwalają zdobyte wiadomości).

IV. Zastosowanie.

(po małej przerwie).

1. Zebranie nasion i przechowanie w pudełkach; napisy.

(Nauczyciel poleca pierwszej grupie zebranie nasion z owoców i przechowanie. Wydaje grupie 3 pudełeczka (od zapałek) i do oklejenia tych pudełeczek papier kolorowy (kolor papieru zbliżony do barwy) owoców). Dzieci dzielą się pracą: jedno z dzieci zbiera nasiona z jabłek, drugie — z gruszek, trzecie — pestki, a czwarte przygotowuje napisy i klej).

2. Ugotowanie kompotu nad lampką spirytusową.

(Pracę tę poleca nauczyciel wykonać grupie piątej (5 dziewczynek). Grupa dzieli się pracą między sobą: 3 dziewczynki zbierają, myją i obierają owoce, czwarta — myje garnuszek, a 5 — przygotowuje maszynkę i t. p.).

3. Rysowanie i modelowanie (do wyboru):

a) owoców całych,

b) owoców w przekroju podłużnym.

(Wykonywa grupa druga, trzecia i czwarta. Dzieci otrzymują papier rysunkowy, deski i glinę).

4. Wycinanki i ułożenie szlaczka z owoców, liści i gałązek.

(Wykonywa grupa szósta i siódma: Dzieci otrzymują papier kolorowy, nożyczki, papier do naklejania i klej).

Po rozdaniu powyższych robót nauczyciel omawia z każdą grupą sposób wykonania zadanej pracy, udziela wskazówek, koryguje i t. p.

Po wykonaniu prac przez wszystkie grupy następuje ocena wyników.

Prace, uznane przez klasę za najlepsze, są zawieszane na ścianach lub składane w szafie.

(D. c. n.)

oooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooooo

SEWERYN TADEUSZ.

Deklamacja chóralna w szkole czynnej.

(Dokończenie).

Pod względem dydaktycznym deklamacja chóralna jest środkiem, który w opanowaniu przez wytrawnego nauczyciela może oddać nadzwyczajne usługi w kształceniu choćby i pamięci. Poprę to własnem doświadczeniem w szkole ćwiczeń w oddziale IV, gdzie dzieci po jednej godzinie deklamacji chóralnej umiały na pamięć cały niemal dwustronicowy wiersz, z którym spotkały się po raz pierwszy. Uczeń, nawet mierny, potrafił opanować pamięciowo nietylko zestrojenia rytmiczne, ale i całą nawałę słów, których, trzeba zaznaczyć, nie wpisał do swego zeszytu. Tym sposobem lekcja, wymagająca co prawda od nauczyciela wielkiego nakładu pracy (przygotowania się), zaoszczędza młodzieży wiele godzin martwego niepotrzebnego kucia w domu. Skutek powyższy osiąga się dzięki temu, co zauważył już M. Guyau, że „mowa rytmiczna sama przez się szybciej przenika i pozostawia więcej śladu w mózgu“, także i przez to zasadniczo, że rytmika ciała i dźwięków jest

najpierwotniejszem odczuwaniem piękna, właściwem ludom, stojącym na niskim poziomie rozwoju umysłowego, a zatem i dziecku, przy czem wiek dziecka ze stanowiska biogenetycznego należy rozszerzyć do końca lat 16-tu, t. j. czasu, kiedy wewnętrzna rozbudowa dziecka mniej więcej ustala się.

Jeszcze jedna uwaga. Z życiem szkolnem zrosły się nierozdzielnie pewne uroczystości, obchody, wieczory i t. p. Pochodzą one bądź z tradycji szkolnej, bądź z nakazu władz szkolnych, bądź też z niewykorzenionej chęci popisania się pracą na pokaz. Nudna i szablonowa treść tych uroczystości otrzyma przez deklamację chóralną i formę estetyczną i treść naprawdę wychowawczą.

Przechodząc zkolei od strony teoretyczno-praktycznej, zaznaczyć trzeba, że niekażdy utwor poetycki nadaje się do chóralnego odtworzenia. Nawet specjalny talent nauczyciela nie wydobędzie tą formą niczego z wiersza, któremu brak żywości, zmienności, plastyki, linji melodyjnej i głosowo-ruchomej obrazowości. Z drugiej strony niekażdy utwór wybrany uważać należy za „poiema“, rzecz dokonaną, niezmienną w tej, a nie innej formie. Owszem zyska całość na plastyce wyrazu przez umiejętne wykreślenie całych strof lub okresów, przez powtórzenie słów rdzennych i t. d., a nawet zlanie kilku fragmentów wjedno. Szacunek nauczyciela względem utworu uchroni go od barbaryzmu w tej pracy.

W tej nowej formie odżyć mogą śpiewane na nutę obcego nam menueta, galarda i paduana, liczne pastorałki, kolendy ze swą prostaczą liryką, to znów hulaszczo-rubasznym humorem, onomatopejami jarmaków ptasich, wiejskich instumentów i gwarem ludzkiej gromady, rozłożonej na głosy. Wiele pieśni weselnych i korowodowych („Hej, łado! łado!“), zwyczajów i obrzędów („Maik“) może w deklamacji chóralnej otrzymać nową, nawet i odświętną szatę przez rozłożenie głosów młodzieży na chóry, zastosowanie gestów i ruchów rytmicznych jak np. dziecinnych klaskań, radosnych podskoków i t. p.

Wiele utworów z literatury pięknej dałoby się podać uczniom w tej nowej formie. I Kochanowski, Krasicki, Mickiewicz, Wyspiański i in. podziałać mogliby inaczej na młodzież, niż dotychczas.

Przez zbiorowy wysiłek ujawniłyby się nowe wartości tych utworów, nieodczuwane w cichem czytaniu i gnuśnej bierności ciała. W związku z tem narzuca się konieczność przerobienia czytanek dla szkół powszechnych, oraz wypisów polskich dla niższych klas szkół średnich w ten sposób, aby wybór wierszy nadawał się do chóralnego odtworzenia. Należałoby także wydać do utworów tych pewnego rodzaju nuty, któreby stanowiły ogólne wytyczne w wyrażaniu utworu w tej nowej formie. P. Janina Górska, zasłużona kierowniczka „Kursu wychowania artystycznego“ w Toruniu, ma podobno wydawać w zeszytach niektóre utwo-

ry naszych poetów, transponowane przez nią na deklamację chóralną. Wydawnictwo to spotka się niezawodnie z uznaniem szerokich sfer nauczycielskich. A za tą pracą powinny pójść publikacje tych nauczycieli, którzy w praktyce szkolnej doświadczyli wartości, jakie daje deklamacja chóralna.

Przyczyną zastoju u nas tem polu jest nie brak poszukiwań czy twórczości *), lecz, między innemi, brak odpowiednich znaków-symbolów, odpowiadających ściśle charakterowi tonów, ruchów, słowem akcji w deklamacji. W każdym razie mogą tu być pomocne znaki na wartości nut i pauzy, oraz określenia, co prawda niedostateczne nawet w muzyce, dotyczące dynamiki, tempa i tonacji, np. dla określenia siły głosu: pianissimo (pss), piano (p), mezzoforte (mf), forte (f), fortissimo (fss); dla stopniowania siły: crescendo (<), diminuendo (>); dla stopniowania tempa: accelerando i ritardando; dla wysokości głosu — odpowiednia tonacja; dla jakości (timbre), czyli barwy głosu wyrażenia popularne: jasny, srebrny, chropawy, mrukliwy, spiżowy, giętki i śpiewny, rozłzawiony, nękany, hardy, cedzący i t. p. Szczególnie te ostatnie określenia, tak ułomne w ujmowaniu pojęcia, mają wielką wagę. Najważniejszym bowiem w tych „nutach" jest rezultat poszukiwań barwy, która dla każdego uczucia jest inną, a nieraz ważniejszą od treści słów. a tak wymowną, że zrozumiałą nawet bez rozumienia słów. W razie podziału chóru na dwie grupy — grupę pierwszą oznaczamy liczbą I. druga — II. Inne objaśnienia, dotyczące np. przestrzennego ugrupowania, każdej przebudowy obrazu i t. p. — z konieczności podawać trzeba drogą opisową lub graficzną (plan).

Mimo doniosłości, jaką w kształceniu i wychowywaniu miałoby takie wydawnictwo, nie można zaprzeczyć faktowi. że lepsze rezultaty od drukowanego podręcznika wydałyby wyżej omawiane produkcje, wykonywane w formie lekcyj zbiorowych przez lepiej postawione szkoły podczas większych zjazdów nauczycielskich.

W opracowywaniu utworu poetyckiego do celów deklamacji chóralnej trzeba mieć na uwadze kilka ogólnych zasad estetycznych. Przedewszystkiem należy wybrany utwór uważać za dzieło architektoniczne o pięknej konstrukcji członów, ujętych w harmonję i rytm; następnie odróżnić części główne od ornamentacyjnych, podpatrzeć analogje, kontrasty i falowania, a dopiero drogą zestawień napięć uczuciowych i analizy myśli nakreślić szkielet drugiego dzieła: architektury dźwięków, budowanej przedewszystkiem na akcencie i intonacji. Tu zawiesić na pierwszym planie zasadnicze dominanty głosowe i uwydatnić wartość słów

*) Sympatycznym na to dowodem są „Dzwonki". Marsze, gry, zabawy, piosenki, deklamacje chóralne, obrazki sceniczne. Proza J. Chrząszczewskiej, wiersze J. Porazińskiej, muzyka W. Siewierskiego. Warszawa 1923 r.

rdzennych, ówdzie rozstawić punkty ciężkości akcentów dynamicznych i melodyjnych. Niema dwóch ludzi, którzyby ów szkielet melodyjno-rytmiczny jednakowo ujęli.

Na czem polega muzykalność wiersza, tego określić niepodobna. Możemy ją tylko odczuć. To pewne, że melodyjności wiersza nie tworzy się sztucznem rozdmuchiwaniem do znaczenia pierwszorzędnego wszelkich onomatopei, allliteracyj, asonacyj itp. wartości dźwiękowych słowa (J. Łoś — „Wiersze polskie w ich dziejowym rozwoju").

W sposobie deklamowania rada Moliera — „Deklamujcie, jak mówicie" nie wystarcza dziś, kiedy mówimy źle, kiedyśmy zachwaścili i znieprawili naszą artykulację i stracili poczucie melodyjności nietylko wiersza i poetyckiej prozy, ale wogóle mowy. Z przepisu „naturalności" płyną takie wady deklamacji, jak: zła artykulacja, mowa, jak w salonie lub ścisłem kółku, zatracenie akcentów rytmicznych, zadawalanie się przestankami lub akcentami logicznemi, rozkawałkowywanie stóp lub wierszy, a wreszcie najpowszechniejsza wada: połykanie rymu przez zlewanie jednego wiersza z drugim dla upodobnienia go do prozy.

Naogół sądzimy, że duch utworu sam dyktuje rodzaj głosowego odtworzenia, a popularnie przyjmujemy, że tętno rytmiczne narzuca się samo przez uwydatnienie akcentów przyjętych w mowie potocznej, a tylko siła jego, wysokość, oraz jakość (timbre) zależy od wczucia się i przeżycia myśli utworu. Niezawsze zgodzić się można z tą zasadą. Rytm bowiem ma większe znaczenie, niż to, które określa mu nasza dowolność. On spaja i umacnia w pozycji rozpierzchłe dźwięki w jedną całość, jak melodja łączy rozrzucone tony w jednolity związek.

Dotyczy to rytmu nietylko wiersza. Dobra bowiem proza, spoista i jednolita w konstrukcji stanów uczuciowych, ma rytm specjalny, w którym pewne perjody są wznoszeniem, inne opadaniem. Wierzmy, że aktor z epoki Peryklesa swą mową miarową zachwycał niemniej, niż olimpijskie mowy samego Peryklesa!

W związku z określeniem zadania rytmu wydaje mi się błędnem zapatrywanie, że sam akcent logiczny (myślowy) nadaje mowie naszej rytm. Poeta własną metryką budzi w nas rozkosz, uwypukleniem pozycyjnem dźwięków narzuca nam własne podnośniki i niżniki w interpretacji, które niezawsze zgadzać się muszą z naturalnym akcentem. Rytm t. zw. gramatyczny niezawsze zbiega i zbiegać się musi z prawidłowym, artystycznym rytmem.

Nie można również oprzeć rytmu o średniówki. Cezura, jako załamanie się ciągłości rytmu, jako przestanek oddechowy, ze stanowiska fizjologicznego konieczny dla nabrania siły do dalszej potoczystości głosu, niezawsze obowiązywał w Grecji, a cóż dopiero u nas?

Tak samo niepodobna uzgodnić zawsze interpunkcji utworu z rytmem i średniówką. Byłoby to rwaniem melodji rytmu i uniemożliwienie ekspresji utworu. To samo z drugiej strony odnosi się do rytmu „á la lougue", skaczącym przez wszystkie znaki pisarskie.

Z kolei zdać sobie należy sprawę z niepośledniej roli, jaką w wierszu gra rym. Zacieranie go i wstydzenie się, przekształcanie na fałszowaną prozę dowodzi tylko upadku kultury wiersza, niestety, tak częstego w teatrach naszych. Rym, to nietylko czcza igraszka lub echo takiego samego dźwięku, lecz uwydatnienie i odbicie rytmu przez stałą miarę, określenie długości wiersza, jego metronom, regulator strof, skuwający w ściślejszy związek snute okresy, a przez swoją rozmaitość akordu (z powodu rozmaitości timbru samogłosek rymowych) wprowadza swemi harmonijnemi drganiami, coraz to nowemi, choć spodziewanemi, swoistą rozkosz estetyczną, bez której ucho nasze odnosiłoby wrażenie czegoś niejasnego i niedokładnego. Niema więc powodu kryć tych wartości. Lecz znowu z drugiej strony trudno się zgodzić na to, by logiczny sens poświęcać rymowi, rytmowi i średniówce.

Płynna treść powyższych wartości nie usprawiedliwia jednak nikogo do ignorowania ich w dźwiękowem opracowaniu deklamacji chóralnej.

Podobną miarę zachować należy i w plastyce ruchowej. Niech gest i ruch będzie powściągliwszy, a jeśli użyty, to zdecydowany w plastyce, celowy, ekspresyjny, uwypuklający myśl i równolegle z nią podążający w czasie. Niekiedy ma on znaczenie większe, niż słowo, jednak nadużywanie go psuje harmonję słowa. Trudno wyzbyć się go zupełnie, jeśli wierzyć chcemy w szczerość pełnego uczucia, gdy prąd wewnętrzny nie ożywia całego organizmu. W szkole czynnej musi plastyka ruchowa znaleźć jak najszersze zastosowanie; wypływa to z powyżej przytoczonych psycho-fizjologicznych i pedagogicznych zasad. Często jednak jest to niemożliwe. Spróbujmy np. gestowo i ruchowo uplastyczniać słowa z „Hymnu, o zachodzie słońca" — Słowackiego! Trudno nie dopuścić się skandalu wprost w każdym słowie. W innych wypadkach zrzec się trzeba rytmów ruchowych już dla uniknięcia trywjalności. Trudno np. podczas słów: „Grzebie nóżką, żałuje go", grzebać podłogę czterdziestoma bucikami, bo, istotnie, efekt będzie pogrzebany, i trudno słowa: „Hej, kto Polak na bagnety" ilustrować niesmacznym ruchem, lub drapać się, wymawiając: „Więc, że mieć będę niespokojne łoże". Autokrytycyzm i poczucie estetyczne dyktuje tu odpowiednią miarę.

Weźmy dla przykładu znany wiersz „Paweł i Gaweł". Plastyka ruchowa towarzyszyć tu winna deklamacji od początku do końca. Kiedy np. dzieci wypowiadają słowa „Zrywa się z łóżka", podskakują wszystkie razem, nabrawszy rękami podsadowego rozmachu. Ruch ten uzgodnić można ze słowem „zrywa się" tyl-

ko wtedy, gdy dzieci naprzód podskoczą, a „zrywa się“ wypowiedzą po odbiciu się od ziemi. Wydobycie jednolitego ruchowo i głosowo podskoku całej gromady wymaga pewnego nakładu mięśniowej pracy, ale też i w tem wartość tej „zabawy“. Króciutki odpoczynek. „I — pę — dzi — na — gó — rę“ (Dzieci biegną rytmicznie do drzwi klasy, przy czem na jedną zgłoskę wypada jeden krok. Poprzednio w odtwarzaniu chóralnem słów: „idzie do — Gawła i — prosi w po — korze“ wypaść powinien jeden krok na trzy sylaby. Króciutka przerwa). „Stuk!“ (Dzieci naśladują z rozmachem stuknięcie, przyczem prawa ręka porusza się jedynie w stawie barkowym. Równocześnie cała gromada zgina się nieco w pasie), „puk!“ (to samo lewą ręką). Albo „stuk“ robi grupa I, stojąca bliżej drzwi, a „puk“ grupa II. Chwilka ciszy, podczas której jedno z dzieci poruszy dwukrotnie klamką drzwi. Grupa I obraca się do grupy stojącej za nią i, rozkładając ręce mówi: „Zamknięte“. (Obraca się zpowrotem ku drzwiom. Wszyscy podają się ku przodowi, przykładają rękę do czoła, mówią tajemniczo, szeptem): „Spogląda przez dziurkę“. Chłopiec najmniejszy, stojący na końcu drugiej grupy, a zatem najdalej od drzwi, woła: „I cóż tam widzisz?“ Grupa I odwraca się do drugiej i z oburzeniem poruszywszy rękami, woła: „Cały pokój w wodzie“. I t. d.

A jaka stąd korzyść dla dzieci? Przez taką metodę nauczania wierszy usuwa się z nauki werbalizm, wciąga całą klasę do pracy i ruchu, zaprzęga się jaźń mięśniowa dzieci do wyrażania i przeżywania sucho podanych w książce myśli i obrazów, przez co dziecko naprawdę osobiście odnosi się do treści aranżowanej przez nauczyciela „zabawy“.

Dodać należy, że, obok ruchowego rytmu logicznego, może istnieć t. zw. rytm artystyczny, który nazwałbym muzycznym dla jego charakteru oderwanego od życia rzeczywistego. Rytm ten może mieć skalę bagatszą. Prowadzi on nas jednak do dalcroze'owskiej gimnastyki rytmicznej, uplastyczniającej ruchowo każdą wartość muzyczną w swoisty sposób — tem samem do powziętych przez nas założeń nie nadaje się.

Nakoniec kilka uwag czysto technicznej natury. W przeprowadzeniu technicznem za najwłaściwsze uważam rozłożenie gromady na głosy, dwie grupy. Prostota ta daje możność ciągłego używania obu chórów i ułatwia szybkość wykonania deklamacji, co szczególnie ważne jest wtedy, gdy chcemy ilustrować chóralnie jaki utwór na lekcji w szkole.

Uczniowie nie czytają wspólnie z książek, lecz z tablicy. Nauczyciel postara się przed lekcją o napisanie tekstu na jednej lub kilku tablicach, zależnie od jego długości. Wtedy tylko może kierować głosami, gdyż jego dyrygująca ręka może być przez wszystkich widziana. Tekst objaśnia myślowo, głosowo i dźwiękowo i znaczy go własnymi znakami orjentacyjnymi: kreskami,

wężykami lub wartościami nutowemi — zależnie od rozwoju umysłowego młodzieży. Dla jednakowych określeń używa stale jednakowych znaków. Uczniowie stoją (nie w ławkach!) w dwu osobnych grupach głosowych. W początkowej fazie ćwiczenia nauczyciel zwrócony przodem do tablicy, wmieszany w gromadę uczniów, znajduje się na przedzie między pierwszym głosem a drugim. Dla uprzytomnienia uczniom całości deklamacji intensywnie stara się odtworzyć ogólny zarys, potem w powtórzeniu cyzeluje szczegóły, uzgadnia rytmikę i t. p. Już wtedy pojawiają się koryfeusze, orjentujący się w całości. W następnej fazie uczniowie zaczynają jeszcze pod batutą nauczyciela, potem nauczyciel tylko w trudniejszych partjach dyryguje, a wreszcie wsiąka w gromadę pierwszego lub drugiego głosu i na dany znak uczniowie zaczynają sami.

Są to zresztą rzeczy zależne od indywidualności nauczyciela i jego stosunku do deklamacji chóralnej. Na jedną rzecz tylko zgodzić się trzeba: deklamacja chóralna nie może być czczą igraszką, zabawą dla samej zabawy lub przedmiotem popisu na przedstawieniach lub wieczorach szkolnych; nie może naśladować teatru, ani baletu czy śpiewaczego chóru — stanowi odrębną, automatyczną artystyczną formę odtwórczą, która w szkole ruchowej spełniać ma w nauczaniu języka polskiego i literatury pięknej jeden z ważnych środków pomocniczych. Z niezrozumienia zadań szkolnej deklamacji chóralnej płyną wysiłki, aby przez długie, misterne ćwiczenia stworzyć z młodzieży pewnego rodzaju balet, mogący zachwycać nawet ludzi o wykwintnym smaku estetycznym. Od prób tego rodzaju w Polsce nie jest wolna działalność kilku osób, które w dzisiejszych warunkach usiłują realizować ideologję szkoły ruchowej.

Jak trudno ludziom wżyć się w treść i piękno tej nowej formy odtwórczej, świadczą następujące uwagi pod adresem szkolnej deklamacji chóralnej: „piękne byłoby to, gdyby ustroić chóry w specjalne kostjumy“ albo „uważam za niewskazane powierzanie roli pojedyńczej osoby — grupie dzieci zamiast jednemu dziecku“, albo: „Czy nie lepiej pozbyć się rytmu ruchowego i dźwiękowego na korzyść naturalności?“.

Niechby rzucone te ogólne myśli w sprawie ważnej, a tak rzadko poruszanej u nas, rozpoczęły dyskusję, któraby z praktyki szkolnej czerpała zasady, wytyczające nowe ścieżki kształceniu i wychowaniu!



G. W.

Dzieje statutów.

Brak ustawy o organizacji szkolnictwa, gwarantującej praworządność, daje szerokie pole inicjatywie własnej i samowoli ministrów, kuratorów, no i referentów. Wobec tego, że stanowisko prywatnej szkoły średniej, zarówno jak utrzymywanej przez samorządy, nie jest jeszcze unormowane, zdaje się, że osoby prywatne i samorządy, utrzymujące szkoły, nie mogą być pozbawione prawa inicjatywy w obrębie, choćby nie programu, ale wewnętrznego porządku szkolnego. Na tem właśnie polega dodatnia strona szkolnictwa prywatnego i samorządowego: nieskrępowane urzędowemi rozporządzeniami ma możność rozwijania własnej inicjatywy; mogąc uniknąć szablonu niwelacji, ma dogodniejsze warunki do różniczkowania się.

Powstrzymywanie tego naturalnego ruchu jest szkodnictwem; wobec braku ustawy o organizacji szkolnictwa hamowanie tego ruchu nie ma żadnych podstaw prawnych.

W myśl tych ogólnych założeń Wydział Oświaty i Kultury Mag. m. Łodzi zatwierdził w roku szkolnym 1922/23 statuty i regulaminy średnich zakładów naukowych, utrzymywanych przez samorząd łódzki: 8-kl. męskiej szkoły średniej im. J. Piłsudskiego, męskiej szkoły handlowej i żeńskiego seminarium nauczycielskiego. Statuty i regulaminy, przedyskutowane i uchwalone przez Rady Pedagogiczne wymienionych szkół, zatwierdzone zostały przez Wydział Oświaty i Kultury.

Jeden z artykułów Statutu stwierdzał zasadę obieralności kierownika; jeden z artykułów regulaminu dotyczył zasady udziału rodziców w posiedzeniach Rady Pedagogicznej (jedna osoba, względnie dwie, wybrane przez konferencję rodziców na 10 osób grona nauczycielskiego).

Statut ten i regulamin, w tych dwóch punktach czyniący wyłom w zwyczajach szkolnych, był tylko dowodem ,że nauczycielstwo wymienionych szkół pragnie stopniowo realizować główne postulaty Związku Zawodowego N. P. S. Ś., naturalnie szkół, utrzymywanych przez samorząd, z aprobatą władz samorządowych.

Drogą lojalności statuty i regulaminy zostały przesłane do zatwierdzenia Ministerstwu O. P.

Pouczające są losy tych statutów, charakteryzując stosunek czynników rozstrzygających do zasadniczych postulatów Z. Z. N. P. S. Ś.

Zdarzyło się bowiem tak, że owe statuty trafiły do trzech różnych Departamentów. A to spowodowało, że Ministerstwo O. P. ujawniło brak jednolitej opinji co do punktów spornych: a więc Wydział seminarjów nauczycielskich przedłożony mu statut za-

twierdził, Departament szkół średnich skreślił artykuły, dotyczące obieralności dyrektora i udziału przedstawicieli rodziców w posiedzeniach Rady Pedagogicznej, wreszcie Departament szkół zawodowych wręcz odmówił zatwierdzenia tego rodzaju statutu.

Zagadnienia te, zaczem stały się postulatami Z. Z. N. P. S. Ś., zbyt obszernie i wyczerpująco przedyskutowane zostały na zjazdach nauczycielskich i w prasie zowodowej, aby warto było jeszcze do nich powracać. W rzeczowej dyskusji argumenty nie są pociskami i trafiają one wtedy, gdy dążą do celu wyżłobionemi przez samo życie drogami.

Jest rzeczą zainteresowanego samorządu zwrócenie się do Ministerswa O. P. z zapytaniem, na jakiej prawnej podstawie opiera się Ministerstwo, przy braku ustawy o organizacji szkolnictwa, tamując inicjatywę szkół, utrzymywanych wyłącznie przez samorząd.

 **KORESPONDENCJA.** 

Łódź-powiat.

Po dokonaniu masowej redukcji nauczycielstwa niewykwalifikowanego, a jednocześnie zmniejszenia przez Min. W. R. i O. P. ilości kursów wakacyjnych, Zarząd Oddziału powiatu łódzkiego Zw. P. N. S. P. po dokładnem omówieniu sprawy postanowił dążyć przez swego delegata w R. S. P. do założenia w m. sierpniu dla nauczycielstwa niewykwalifikowanego kursu metodyczno-pedagogicznego końcowego.

Rada Szkolna Powiatowa wniosek ten przyjęła życzliwie, zaznaczając w swej uchwale, że na kurs powyższy winno być przyjmowane przedewszystkiem nauczycielstwo powiatu łódzkiego, a dopiero w miarę wolnych miejsc — z innych powiatów.

Na organizację zaś kursu wyasygnowała 1,000 złotych. Nie chcąc jednak zbytnio obciążać słuchaczy kosztami, wystąpiła do Wydziału Powiatowego Sejmiku Łódzkiego o dodatkową subwencję w ilości 500 złotych. Subwencję powyższą dzięki zrozumieniu Wydziału Powiatowego otrzymała, wobec czego wpisowe zmniejszono dla nauczycielstwa powiatu łódzkiego do 3 złotych.

Kierownictwo kursu powierzono wytrawnemu i doświadczonemu pedagogowi p. R. Petrykowskiemu, redaktorowi miesięcznika: „Szkoła i Nauczyciel", wykładali zaś pp.: W. Zawadzki, inspektor, Z. Kamiński, ks. Roszkowski, oraz koledzy: Edm. Buda i T. Wasilewski.

Pracę na kursie podzielono na grupy. Do każdej grupy należało 5 — 6 osób. Codziennie inna grupa opracowywała referat lub lekcję, wybierała ze swego grona referenta, który następnie wygłaszał referat na plenum kursu.

Dzięki tym grupom praca była prowadzoną planowo i systematycznie.

Uroczyste zakończenie kursu odbyło się dnia 29 sierpnia 1924 roku.

Sprawozdanie z przebiegu pracy złożył kierownik kursu. Żegnając kursistów życzył, aby w dalszej pracy nad sobą nie ustawali.

W imieniu Oddziału powiatowego przemawiał kol. H. Ochędalski, przewodniczący i członek R. P. S. dziękując prelegentom za ich pracę, szczególnie zaś podkreślił pracę kierownika, którego zapał udzielił się nauczycielstwu i dzięki temu kurs stanął na wysokim poziomie. Wkońcu apeluje do kolegów, aby w zdobyciu wiedzy nie ustawali i jej zdobyczami dzielili się na zebraniach Ognisk z nauczycielstwem.

Następnie przemawiał insp. szkolny p. W. Zawadzki, oraz w imieniu kursistów żegnał w gorących słowach wszystkich kol. K. Topolski, zaznaczając jednocześnie o tej serdecznej nici jaka łączyła słuchaczy z kierownictwem i prelegentami.

Na kurs powyższy uczęszczało z powiatu łódzkiego 35 osób, z innych 13, razem 48 osób, ukończyło zaś kurs 40 osób.

Sprawozdanie z Walnego Zebrania członków Oddziału pow. Z. P. N. S. P w Kaliszu.

W niedzielę, dnia 20 października b. r., dzięki inicjatywie ogniska kaliskiego zwołano zebranie Delegatów ognisk powiatu i członków ogniska Z. P. N. S. P. w Kaliszu w liczbie 50 osób. Po zagajeniu i odczytaniu protokółu nastąpiło sprawozdanie przewodniczącego, kol. Górskiego, z VI Zjazdu Delegatów, wysłuchane przez wszystkich z wielkiem zainteresowaniem. Zaproszony przedstawiciel Komisji Wojewódzkiej, kol. Ochędalski, wygłosił odczyt na temat: „Historja i działalność Związku". Przebiegłszy chronologicznie rozwój naszej organizacji, referent zatrzymał się dłużej nad obecnemi zadaniami Związku i jego stanowiskiem względem ostatnich zarządzeń władz szkolnych. Mówca zachęcał gorąco do wspólnej pracy wszystkich członków organizacji, do pracy, która winna iść zdołu, nie czekając ciągle tylko na inicjatywę Zarządu Głównego. W czasie przemowy kol. Ochędalskiego na salę obrad wszedł niespodzianie kol. poseł Nowicki, którego przywitano hucznemi oklaskami. Na prośbę zgromadzonych, kol. poseł referował sprawozdanie z działalności Zarządu Główngo i Koła Parlamentarnego. Mówca dał cały szereg przykładów łamania ustaw sejmowych i konstytucji przez Władze Szkolne, unaoczniając obecnym upadek szkolnictwa powszechnego w ciągu ostatnich kilku miesięcy. Poseł oznajmił, że wpadł mu w ręce okólnik ministra oświaty, pana Miklaszewskiego, polecający zamykać szkoły powszechne z powodu słabej frekwencyj uczniów albo niedostarczania opału przez czynniki samorządowe. Okólnik poleca inspektorom szkolnym na własną rękę szukać przyczyn zamykania szkół powszechnych. Wkońcu kol. Nowicki oświadczył, że taki szkodnik oświaty nie powinien piastować teki ministerjalnej. Koledze posłowi zadawano liczne pytania w sprawie nauczycieli weteranów, którym dano VII kategorję szczebel A zamiast wyższych szczebli, w sprawie pragmatyki służbowej, ustawy emerytalnej i innych, na które kolega poseł dawał szczegółowe wyjaśnienia. Później przystąpiono do wyboru Zarządu Oddziału Powiatowego, do którego jako członkowie weszli kol.,: Fr. Paluszkiewicz, T. Skrętny, L. Sulwiński, St. Jakubowski, R. Zarębski i M. Sachajdak, a jako zastępcy koledzy: A. Nowacki, R. Mroczkowska i T. Pierczyński. Jednocześnie wybrano Komisję Rewizyjną Oddziału i Sąd Honorowy. Wkońcu Zjazd uchwalił jednogłośnie w sprawach dopuszczenia nauczycieli niekwalifikowanych na końcowe kursy wakacyjne i w sprawie stabilizacji nauczycieli następujące rezolucje:

1. Wobec ukazania się rozporządzenia Ministerstwa W. R. i O. P. w sprawie przyznawania stałości nauczycielom po 3-ch latach pracy od czasu uzyskaniu całkowitych kwalifikacyj, co w wyższym stopniu krzywdzi nauczycielstwo, Zjazd Nauczycielstwa pow. Kaliskiego odbyty w dniu 19-X 1924 r., protestuje przeciwko temu rozporządzeniu, domagając się ścisłego przestrzegania Ustawy.

2. Zjazd Nauczycielstwa pow. Kaliskiego, odbyty w dniu 19-X 1924 r. żąda, aby na kursa wakacyjne końcowe, urządzane przez Ministerstwo W. R. i O. P. byli przyjmowani nie tylko nauczyciele posiadający początkowy kurs, ale także i inni na podstawie egzaminu wstępnego.

Na posiedzeniu Zjazdu Delegatów Ognisk pow. Kaliskiego w dniu 19-X 1924 r., do Zarządu Oddziału Powiatowego w Kaliszu wybrano kol.: 1. Franciszka Paluszkiewicza — na przewodniczącego, 2. Tadeusza Skrętnego na zastępcę przewodniczącego, 3. Romana Zarębskiego na sekretarza, 4. Stefana Jakubowskiego na zastępcę sekretarza, 5. Michała Sachajdaka na skarbnika, 6. Leona Sulwińskiego na zastępcę skarbnika.

Do Komisji Rewizyjnej przy Oddziale weszli kol.: 1. J. Jasiński, 2. Tadeusz Grosman, 3. Stefan Hofman, 4. Antoni Nowacki i 5. Jadwiga Chlewska.

W skład Sądu Honorowego weszli kol.: Franciszek Wroniszewski przewodniczący, 2. Józef Górski sekretarz, 3. Bronisława Mroczkowa, 4. Adam Pierczyński i 5. Henryk Ryll.

Miesiąc na Wakacyjnych Kursach Uniwersyteckich w Zakopanem.

Dziesięć lat mija odkąd Zarząd Główny Z. P. N. S. P. urządza W. K. U. — w najpiękniejszym zakątku Polski, u stóp śpiącego rycerza-olbrzyma — Giewontu. Od dziesięciu lat rok rocznie zjeżdża się brać nauczycielska do Zakopanego, by tu zaczerpnąć nietylko świeżego powietrza dla przemęczonych płuc, ale, by zbogacić ducha, by zaczerpnąć wiedzy z Krynicy myśli polskiej. W duszy nauczyciela — stwierdzić należy — zakorzenił się głód wiedzy, który sprawił, że, (zresztą, to powtarza się od 10 lat) w tym roku zjechało się nauczycielstwo z całej Polski — a to: 105 nauczycieli i 44 nauczycielek. Wszystkie województwa reprezentowane były w tym roku na W. K. U. Spotykało się koleżanki i kolegów z zapadłych błot Wołyńskich, Poznańskiego, Śląska, Wileńszczyzny i t. d.

W. K. U. rozpoczęły się 2-VIII w obecności kol. Smulikowskiego i czcigodnego Prezesa Nowaka. W imieniu Zarządu Kursów przemówił p. Dr. Rowid — zaznaczając, że Kursy, dadzą nam nietylko pewne quantum wiedzy, ale umożliwią zetknięcie się tej wielkiej rzeszy nauczycielskiej, która grupuje się pod sztandarem Związku. Wykłady rozpoczął prof. Kurs. Ped. Dr. Nawroczyński, wygłaszając odczyt o równości w wychowaniu.

Wykłady odbywały się w sali „Sokoła" — a program był bardzo bogaty i ciekawy. Kurs dzielił się na trzy cykle, a to: Tatrzański, filozoficzno-pedagogiczny i humanistyczny. Prelegentami na kursie, byli profesorowie uniwersytetów, o nazwiskach znanych nietylko w Polsce ale i zagranicą. I tak: w cyklu tatrzańskim wykładali profesorowie pp. Dr. Goetel, Dr. Sawicki, Dr. Szafr. rektor Dr. Siedlecki, Dr. Niezabitowski, Dr. Stecki i dyrektor Stryjeński. Cykl ten, na tle środowiska, przy bezpośrednim zetknięciu się z górami, dawał obfity materjał i był ogromnie cenny. Na zakończenie cyklu tatrzańskiego p. rektor Dr. Siedlecki, wygłosił zajmujący odczyt o Jawie, przyczem, odczyt ten, był bogato ilustrowany zdjęciami, przywiozionemi z Jawy przez Szanownego Prelegenta.

Równie ciekawy i zajmujący był dział filozoficzny-pedagogiczny. W cyklu tym historję filozofji greckiej wykładał prof. uniw. Dr. Sokoski, a współczesne prądy pedagogiczne kierownik kursu, Dr. Rowid.

Ogromnym uznaniem i frekwencją cieszyły się wykłady Dr. Rowida, bo dawały nam materjał tak bardzo potrzebny w szkole. Słuchacze (czki) z zapartym oddechem śledzili każde niemal słowo prelegenta, który w kilku swych wykładach, przedstawił nam najnowsze zdobycze na terenie pedagogji i psychologji doświadczalnej a równocześnie udzielał praktycznych rad i wskazówek. W związku z wykładami, odbywały się dyskusje, a jeden z słuchaczy wygłosił referat o samorządzie w szkole.

Trzeci — wreszcie — cykl humanistyczny, ściągnął wielką ilość słuchaczy z poza kursów. Wykłady p. prof. Dr. Sinki o tajemnicy arcydzieł Wyspiańskiego, przykuwały formalnie uwagę, a sala stale natłoczona była słuchaczami i nikt nie pomyślał o górach, które tak czarująco nęciły... Na cyklu tym wykładał też prof. Dr. Dąbrowski (Polska i jej sąsiedzi). Dr. Elzenberg o analizie estetycznej utworów poetyckich i prof. Dr. Nitecki o gwarze góralskiej.

Całość przedstawiała się imponująco, a wykłady — oprócz wysokiego poziomu i głębokiej wiedzy — nacechowane były ogromną sympatją, z jaką Szanowni prelegenci odnosili się do nas.

W związku z wykładami odbywały się bardzo liczne wycieczki, które podzielić należy na dwie części: pierwsze, to wycieczki naukowe, — drugie, krajoznawcze. Wycieczki należały do najsympatyczniejszych chwil spędzonych

w Zakopanem. Wycieczki odbywały się pod przewodnictwem Dr. Gromadzkiego z Łodzi, znakomitego taternika, który swą tradycją górską, — że tak powiem, — sięga czasów ś p. Chałubińskiego. Szliśmy pod jego kierownictwem do Doliny Kościelskiej, do Zmarzłego i Czarnego Stawu, na Giewont i Czerwone Wirchy. Najpiękniejszą ze wszystkich, była wycieczka kilkudniowa do Tatr Czechosłowackich. Na wycieczkę tę wyruszyliśmy z Dr. Gromadzkim przez Krzyżnę, Opolany do Morskiego Oka. Tatry — dla nas, zamkniętych w szarych murach miast, posiadają tak ogromny urok, że trudno to wypowiedzieć. Myśl błądzi po tych milczących olbrzymach ku górze, ku szczytom, odrywa się od szarzyzny życia i łączy się z tem wieczystem prapięknem... I dlatego nie dziw, że każdy, kto tylko miał zdrowe nogi, brał plecak i ciupagę i szedł w góry, niczem dziki taternik. W czasie wycieczek zacieśniały się węzły przyjaźni, otwierała się dusza, człowiek przestawał myśleć o troskach i czuł się tak wolnym, jak ten wiatr halny. Koledzy (anki) słabsi, odbyli wycieczkę do Morskiego Oka dorożkami. Zwiedziliśmy też trzy razy Muzeum im. Dr. Chałubińskiego pod kierownictwem pp. prelegentów.

Warunki materjalne były nienajgorsze. Część uczestników (czek) mieszkała w budynku szkoły powszechnej, a część w Bursie, szkoły Przemysłowej. Wojskowość dostarczyła łóżek i sienników, zresztą, człowiek upojony górskiem powietrzem, spał jak suseł. Stołowaliśmy się w Bursie a obiady jadaliśmy wspólne i wówczas czule się gwarzyło, a każdy „wyjęzyczył“ się do woli.

Czas upływał szybko i mile. Stworzyliśmy jedną wielką i serdeczną rodzinę, zadzierzgnęliśmy tyle serdecznych nici, tyle przyjaźni, że doprawdy, z ciężkim sercem wyjeżdżało się. Miesiąc ten upłynął jak bajka, a gdy nadszedł dzień zamknięcia kursów, w niejednych oczach widziało się utajony żal a nawet łzy... Kursy zamknął Dr. Rowid, dziękując pp. prelegentom za tak ofiarną pracę a równocześnie życzył nam szczęśliwej i owocnej pracy. W imieniu uczestników przemówił jeden ze słuchaczy, dziękując Zarządowi Kursów i pp. prelegentom za pracę — „wiedza, którą zdobyliśmy — mówił kolega — przejdzie niby ten wiatr po Polsce i w niejednem sercu rozniecí żar miłości dla naszej Ojczyzny“. Przy zamknięciu przemawiał też kol. Malicki, kierownik Zarządu przy budowie Sanatorjum i kol. poseł Smulikowski.

Wieczorem, dnia 27.VIII. zebraliśmy się na dworcu kolejowym. Nad Zakopanem, na tle lazurowego nieba, spoczywał spowity w mgłach — Giewont. Z piersi wyrywało się ciężkie westchnienie, a wzrok mimowoli uciekał na szczyty gór. Pociąg ruszył, a za nami szumiał mocarny wiatr górski, niosąc nam ostatnie pozdrowienie...

Stanisław Świetliczka.



Czasopisma pedagogiczne.

Ruch pedagogiczny. Czasopismo poświęcone sprawom wychowania i nauczania. Wydawnictwo Związku P. N. S. P. Kraków. Treść Nr. 5-6: H. Witkowska — Obywatel, Uwagi metodyczne do „Nauki o Polsce współczesnej“. Dr. J. Mirski. Rozwój i wychowanie płciowe dziecka w świetle Freudyzmu (ciąg dalszy) B. Miławska. — Przyczynki do badań dzieci moralnie zaniedbanych (dokończenie). Recenzje. Kronika Pedagogiczna.

Miesięcznik pedagogiczny. Pismo poświęcone sprawom szkoły powszechnej. Organ Związkowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w Województwie Śląskiem. Cieszyn. Treść Nr. 6-7: A. Milat — Psychoanaliza H. Życzyński. Rozbiór estetyczny koncertu Jankiela, A. Mickiewicza. T. S. — Omówienie sosny metodą biologiczną (lekcja praktyczna z historji naturalnej w kl. V). Ustawa o zaopatrzeniu emerytalnem (dok.). Z ruchu organizacji. Kronika. Recenzje. Z prasy pedagogicznej. Książki nadesłane.

Przyjaciel Szkoły. Dwutygodnik nauczycielstwa polskiego. Poznań. Treść Nr. 13: Dr. St. Błachowski — O szkołę dla uzdolnionych. Dr. A. Klęsk — Uwalnianie z gimnastyki i ćwiczeń cielesnych, Dr. B. Nawroczyński — Komisja Pedagogiczna Ministerstwa W. R. i O. P., W. Turos — Kilka uwag

o samorządzie szkolnym. T. Czapczyński — Pierwszy ustęp w klasie pierwszej szkoły średniej. A. Urbański — Hołd pruski. St. Szumowski — Szkolnictwo polskie w Brazylji w dobie obecnej. Książki. Nasze echa.

Polska oświata pozaszkolna. Pismo poświęcone sprawom oświaty dorosłych. Wydawnictwo Zw. P. N. S. P. Warszawa. Treść zeszytu 3.: Al. Patkowski — Związek P. N. S. P. a oświata pozaszkolna. Dr. K. Sochaniewicz — Kult przeszłości w wychowaniu narodowem i obywatelskim dorosłych. Wł. Wolert — Podstawy nauczania dorosłych. H. Orsza — Zasady organizacyjne pracy oświatowej na prowincji. Konferencja oświatowa w sprawie popularyzacyj wiedzy. Z praktyki pracy oświatowej wśród dorosłych. Materjały. Z ruchu oświatowego w Polsce i zagranicą. Przegląd literatury i pism.

Czasopismo geograficzne. Organ Zrzeszenia Polskich Nauczycieli Geografji — Łódź. Redaktor J. Jurczyński. Treść zeszytu 2, tomu II (og. zb. Nr. 5).:

I. Artykuły oryginalne. S. Pawłowski. Kursa „dokształcające" i „kształcące" w zakresie geografji. F. Szychliński. Wycieczki szkolne. P. Domagała. Protokół lekcyj o zmianie daty na 180° dł. g. M. Polaczkówna. O stanie podręczników geograficznych w Polsce. A. Chałubińska. Mapy synoptyczne pogody i lodów na Syberji Wschodniej. A. W. Jakubski. Naczelne problematy zoogeografji. R. D. Fleszerowa. Z zagadnień antropogeografji. A. Gadomski. Bielskie Tatry.

II. Wiadomości geograficzne. (11 artykułów).

III. Sprawozdania z literatury. IV. Bibljografja. V. Kronika.

Książki nadesłane.

Inż. Dr. Stanisław Lis Olszewski. — Polskie nawozy sztuczne pod względem geologicznym, technicznym i gospodarczym. Książnica Polska, Lwów 1924.

Wydawnictwo Ustaw Skarbowych pod redakcją Dr. I. Weinfelda. Podatek Majątkowy — Ustawa wraz z rozporządzeniami. Książnica — Atlas, Lwów—Warszawa 1924.

Dr. Juljusz Makarewicz — Przebudowa społeczna. Książnica — Atlas, Lwów—Warszawa 1923.

B. Namysłowski i S. Udziela — Podręcznik metodyczny dla nauki botaniki. Książnica — Atlas, Lwów—Warszawa 1924.

Pawłowski St. i Mścisz Michał — Geografja ogólna. Podręcznik przystosowany do programu ministerjalnego dla seminarjów nauczycielskich. Książnica — Atlas, Lwów—Warszawa 1924.

Jan Szczepański — Wypisy łacińskie do użytku szkół średnich. Książnica — Atlas, Lwów—Warszawa 1924.

S. Abżółtowski i J. Szczerski — Czy potrzebne nam lotnictwo. Z 9-ma ilustracjami. Książnica — Atlas, Lwów—Warszawa 1924.

Dr. K. Wojciechowski: H. Sienkiewicz. W gronie głosów witających na marach nisione ziemskie szczątki autora „Ogniem i mieczem" nie zabrakło i głosu historyka literatury. Właśnie bowiem ukazała się w drugiem, powiększonem o szereg artykułów wydaniu, książka ś. p. Konstantego Wojciechowskiego, poprzedzona z przejęciem napisanym wstępem przez Stanisława Sobińskiego, Kuratora Okręgu Szkolnego Lwowskiego. Opowiada ta książka jak tworzył Sienkiewicz, czem się głównie zasłużył, za co go wszystkie pokolenia polskie czcić i kochać będą. Książnica — Atlas, Lwów, 1924.

Warunki prenumeraty: rocznie 4 zł., półrocznie 2 zł., numer pojed. 50 gr. || CENA OGŁOSZEŃ: Cała str. 50 zł., 1/2 str. 25 zł., 1/4 str. 13 i 1/8 str. 7 zł.

Redaktor: Petrykowski Romuald. **Wydawca** w imieniu Komisji Zarządu Głównego Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych na Województwo Łódzkie oraz Zarządu Związku Zaw. Naucz. Polsk. Szkół Średnich Okr. Łódzk. — Zaleski Aleksander.

Drukarnia Państwowa w Łodzi, Piotrkowska 85.